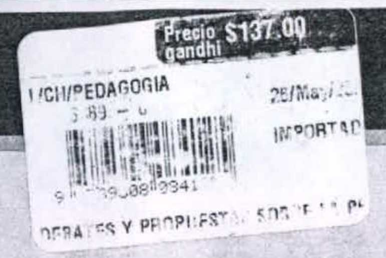



Este libro no es un texto escrito para los académicos, ni para los expertos en pedagogía, ni para los teóricos de la educación. Es una invitación a pensar lo que hacemos, cómo lo hacemos, y su intencionalidad, así como también a reflexionar sobre el futuro de la educación, lo que esperamos y deseamos que sea.

Podemos prever algunos cambios y hacer propuestas, pero no podemos saber qué nuevas circunstancias encontraremos, qué nuevas tempestades tendremos que afrontar. El azar, las bifurcaciones, los imprevistos, lo inesperado, están en nuestro futuro.

Necesitamos de una perspectiva prospectiva, capaz de visualizar las tendencias, los posibles escenarios futuros y las formas como retroactúan los distintos factores y fenómenos del proceso social. Esto nos proporcionará una brújula para saber hacia dónde podemos ir y hacia dónde queremos dirigirnos. Se trata, por un lado, de emprender caminos posibles, hacer propuestas realizables y llevar a cabo acciones que el contexto social, cultural, político y económico permiten, y, por otro, de tener un horizonte utópico que pone ante nosotros el puerto al cual queremos llegar. En esto subyace la perspectiva o, si se quiere, los supuestos ideológicos, políticos y/o filosóficos en que nos apoyamos y que, al mismo tiempo, dan una intencionalidad y direccionalidad a las acciones que queremos emprender.


ISBN 950-808-412-X
9 789508 084125




Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Ezequiel Ander-Egg

Educación

# Debates y propuestas sobre la problemática educativa

## Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato

Ezequiel Ander-Egg

HomoSapiens EDICIONES



## Ezequiel Ander-Egg

El autor de este libro, además de sus tareas en el campo de la política social, el trabajo social y la animación socio-cultural llevadas a cabo en diferentes países de América Latina y Europa, ha tenido también una larga trayectoria como profesor universitario.

Prolífico escritor, considerando las publicaciones individuales, en co-autoría y las obras colectivas en las que ha participado, ha publicado más de un centenar de libros.

En cuanto a sus estudios universitarios, es sociólogo, politólogo, economista y planificador, habiendo alcanzado el grado de doctor. Una de sus preocupaciones personales y profesionales dominantes ha sido la de aplicar las ciencias sociales para la solución de problemas sociales y para orientar diferentes formas de acción social.

# Debates y propuestas sobre la problemática educativa

Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato

Ezequiel Ander-Egg



Ander-Egg, Ezequiel
Debates y propuestas sobre la problemática educativa : algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. - 1ª. ed.-Rosario : Homo Sapiens, 2005.
248 p. ; 22x15 cm.- (Educación)

ISBN 950-808-412-X

1. Educación-Teorías I Título
CDD 370.1


Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4243399
**E-mail:** editorial@homosapiens.com.ar
**Página web:** www.homosapiens.com.ar



ISBN N° 950-808-412-X

Diseño de interior: DONAGH/MATULICH
Diseño de tapa: Lucas Mililli
Corrección: Ernesto Gutiérrez

Esta tirada de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en febrero de 2005
en **Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi**
Mendoza 1851/53 · 2000 Rosario · Santa Fe · Argentina

*El debate profesional sobre la educación no está encaminado al diletantismo vacuo sino al compromiso eficaz... Al ser la educación una práctica ética conduce al compromiso con la acción. Al ser una práctica política nos obliga a plantear actuaciones estructurales, no sólo referidas a la institución docente.*

**Miguel Angel Santos Guerra**

*Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias.*

*La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene una misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos su talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.*

*Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.*

**Jacques Delors**

*La educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre temas que se encadenan espontáneamente unos a otros.*

*Búsqueda en la que jamás se termina, en donde todo puede ser revisado, en donde cada obra, cada estructura construida sigue siendo proyecto, susceptible de ser modificado, creado de nuevo.*

**Andre Lapierre**

*A mis nietos:*
*Ezequiel, Marcos, Paula María y Matías*

*Espero que la Tierra*
*en la que les toque vivir*
*sea un jardín*
*que cultiven mis nietos*
*y... todos los niños del mundo.*

*Quiero bosques y selvas*
*con caminos de amor*
*para que se internen y*
*jueguen mis nietos*
*y... todos los niños del mundo.*

*Quiero que haya montañas*
*muy altas*
*para que con libertad*
*piensen mis nietos*
*y... todos los niños del mundo.*

*Quiero un mundo de paz*
*para que jueguen y*
*convivan mis nietos*
*y... todos los niños del mundo.*

*He amado, luchado y sufrido*
*para dejarles un mundo*
*un poquito más lleno*
*de amor y de ternura,*
*de alegría y de poesía.*

*Lamento haber logrado tan poco.*

*Ezequiel Ander-Egg*

# INDICE

# ADVERTENCIA PRELIMINAR

Amigo/a lector/a:

El texto que estás leyendo no ha sido preparado ni elaborado como se escribe un libro... Me parece oportuno advertirlo desde las primeras líneas, para que comprendas mejor su forma de presentación y algunas de sus limitaciones. Decirte que este libro no se escribió como libro, puede parecerte una afirmación paradójica; lo es en efecto, de ahí la necesidad de estas advertencias preliminares.

No se trata de una recopilación o artículos elaborados en diferentes momentos y que luego se publican en forma de libro, aunque no hayan sido escritos como parte de un libro. Se trata de algo más modesto. En mis intervenciones públicas —que han sido miles a lo largo de mi vida— nunca he leído un texto. Siempre las he preparado, pero me he limitado a elaborar un esquema o guía con el contenido de las cuestiones que iba a desarrollar.

A partir de estas guías o esquemas básicos que he ido elaborando para mis intervenciones sobre temas educativos, desarrollados en charlas, cursos, seminarios, conferencias, ponencias y talleres, se elaboró el trabajo que tienes en tus manos. Como algunos de esos esquemas preliminares luego se publicaron como libros, también se ha recurrido a ellos para preparar este trabajo. Ahora bien, gracias a Consuelo Correa Plaza, la excepcional secretaria que me ha tocado en suerte, todos esos esquemas y respuestas a preguntas de mis intervenciones, se ordenaron y organizaron en forma de libro.

Pero en la pequeña historia de este libro hay otro aspecto relevante: ¿cómo surge una temática como la que abordamos en este trabajo? En los últimos meses del año 2000, con motivo de la realización de un congreso de educación, se me pidió que elaborara un documento en el que se recogieran los grandes desafíos que afronta la educación en los umbrales del siglo XXI... Misión

imposible para una sola persona que, por otro lado —como es mi caso—, no es experta en pedagogía.

De todos modos, al no encontrar los organizadores del evento alguien con ánimo para emprender esta tarea, por otro lado *ad honorem*, acepté elaborar ese documento, advirtiendo de mis limitaciones por las razones antes expuestas. En esas circunstancias, todos mis esbozos de conferencias, cursos e intervenciones en paneles y mesas redondas fueron nuevamente ordenados. Pero ello era insuficiente.

Mi primer problema fue cómo emprender esta tarea. No podía recurrir a la realización de una investigación clásica para este tipo de estudios, tanto porque exigiría contar con un equipo, como por el costo que representaba. Tampoco formaba parte de ninguna institución que pudiera afrontar los gastos de un trabajo de esta naturaleza. Estaba lucubrando sobre cómo hacerlo, cuando se me ocurrió recurrir al procedimiento que me sugirió un libro de Francis Crick, uno de los grandes científicos contemporáneos. Él ideó el método que llamó el "*test* del chismorreo"(*). Adapté la idea a la tarea que tenía que realizar: pensé que lo importante no era escribir acerca de aquello que yo quería y podía decir sobre educación, sino sobre lo que ocupa y preocupa a los docentes, sobre los problemas que maestros y profesores encuentran en su práctica pedagógica. Además, consideré importante informarme acerca de lo que algunos expertos y documentos de la UNESCO consideran como los retos más importantes de la educación en la actual coyuntura histórica... Por otra parte, constaté que todos los educadores conscientes de sus responsabilidades frente a los cambios que se producen en la sociedad, en las diferentes ciencias, en la tecnología y en los modos de vivir, se preguntan acerca de la forma en que la educación puede responder a estos desafíos.

Tampoco en esta fase del trabajo redacté una ponencia o documento. De este modo se acumularon mis anotaciones. En mis "apuntes", cuando hacía una cita o me refería a un autor, señalaba su nombre, pero no el libro de donde fue tomado (salvo algunas excepciones). Esto explica que haya referencias a autores o a personas que, a través de diálogos o entrevistas con ellos, me inspiraron ideas o temas de reflexión; pero no citas de libros.

(*) Durante la Segunda Guerra Mundial, Francis Crick trabajó en Inglaterra, en el desarrollo del radar. Cuando terminó la contienda decidió dedicarse a la investigación básica, pero no sabía en qué campo hacerlo. Preocupado por ello, creó para sí mismo el "*test* del chismorreo", que consiste en saber las cosas sobre las que se habla en el ambiente científico. (F. Crick, *Qué loco propósito*, Tusquet, 1989.)



# INTRODUCCION

## Para mejor comprender el alcance de este texto

Al abordar el problema de los desafíos de la educación a comienzos del siglo XXI, delimitaremos nuestro trabajo con cuatro acotaciones principales:

**1.** Este libro contiene **reflexiones**; con ello quiero decir y señalar dos aspectos principales:

- No se trata de una teorización sobre los problemas de la educación en los inicios del siglo XXI, sino unas **reflexiones** sobre lo que acontece en el ámbito de la educación. Obviamente, las pretensiones son mucho más modestas que las de una formulación teórica. Por otra parte, son reflexiones que se llevan a cabo en el contexto de jornadas, cursos, seminarios, consultas institucionales, grupales e individuales, en donde pensamos juntos la realidad educativa, dialogamos sobre las razones de nuestras opiniones y, al mismo tiempo, procuramos generar propuestas positivas en el marco o ámbito donde actuamos.
- Nuestras reflexiones están destinadas a maestros y profesores que se encuentran en la "línea de fuego", es decir, que trabajan directamente con los alumnos/as, como una forma de invitar a reflexionar sobre la educación y, de manera especial, su propia práctica. No es un texto escrito para los académicos, ni para los expertos en pedagogía, ni para los teóricos de la educación. No es porque no valoremos la teoría (hemos repetido en varios trabajos la conocida frase de Kurt Lewin: "No hay nada más práctico que una buena teoría"), todo lo contrario, nos parece absolutamente necesaria. Solamente queremos señalar en qué nivel y sobre qué aspectos de la realidad educativa se sitúa nuestra reflexión.

**2.** Este trabajo es también una invitación para pensar lo que hacemos, cómo lo hacemos, y su intencionalidad. En general, los docentes no tienen tiempo para reflexionar sobre su práctica educativa, ni sobre lo que se ha escrito —y se escribe— sobre educación. No leen suficientemente, y cuando lo hacen no siempre se dan las circunstancias que señala el filósofo George Steiner, para que la lectura sea productiva: "silencio, soledad y memoria cultural". El trajinar diario de la mayoría de los docentes no permite el sosiego necesario para pensar el significado de su vocación, sus prácticas cotidianas y las posibilidades de realizar transformaciones educativas.

**3.** Utilizo la expresión "algunas reflexiones" porque no todo lo que personalmente he reflexionado sobre los desafíos de la educación está contenido en este texto. He escogido algunas cuestiones que me parecían más importantes. Y cuando digo "más importantes", no lo hago sólo desde mi punto de vista. He tratado de integrar lo que me parecía más importante, teniendo en cuenta lo que percibo como lo más inquietante para los educadores.

**4.** Por último, deseo que este texto sea también una invitación a reflexionar sobre el futuro de la educación; lo que esperamos y deseamos que sea, puesto que los que no reflexionan sobre el futuro, no tienen futuro. Éste no existe, hay que construirlo, y para construirlo hay que pensarlo, con el fin de abordar sus problemas y sus retos, con propuestas innovadoras, transformadoras y, a su vez, realizables.

*Asistimos a un proceso de cambio que supone el surgimiento de una nueva estructura social. Es una dinámica compleja que se ha dado en llamar globalización. La educación no se salva de ese huracán. Pero, ¿qué es lo esencial y qué lo accesorio de la educación?*

**Fabricio Caivano**



## La educación entre dos siglos

Al entrar en un nuevo siglo y un nuevo milenio, estamos más sensibilizados para preguntarnos sobre los tiempos que vienen. Fenómeno de sensibilización básicamente psicológico, puesto que el cambio de siglo o de milenio es un convencionalismo en el calendario. Esta inquietud que aflora en el inconsciente colectivo, crea la propensión a hacer balances y propuestas, en nuestro caso en torno a la educación.

Dentro de los propósitos de esta presentación, nuestros interrogantes y reflexiones focalizan su atención en torno a los diferentes retos que tiene la escuela. Para ello desplegamos una especie de radar que nos permite captar lo que educadores de diferentes países se plantean como sus principales inquietudes. Ante la rapidez y profundidad con que se producen los cambios en la sociedad, en la ciencia y la tecnología, y en los estilos o modos de vida, los educadores más conscientes y responsables se interrogan acerca de la forma o las formas en que la educación debe responder a los desafíos de la nueva sociedad. Unos se preguntan qué puede hacer cada educador frente a los nuevos desafíos. Otros se interrogan acerca de cómo puede el sistema educativo enfrentarse con un mínimo de garantías de éxito a estas situaciones, muchas de ellas inéditas...

A nivel personal, más que respuestas hay búsquedas, y a nivel del sistema educativo no hay garantías de éxito. Podemos prever algunos cambios y hacer propuestas, pero no podemos saber qué nuevas circunstancias encontraremos, qué nuevas tempestades tendremos que afrontar. El azar, las bifurcaciones, los imprevistos y aun lo inesperado, están en nuestro futuro. Sabemos que en un contexto de cambio permanente y acelerado tendremos que responder a situaciones inéditas... Todas las reflexiones que aquí hacemos acerca de los retos y desafíos de la educación en el futuro, las formulamos no como certezas, sino como aproximaciones que hacemos desde la incertidumbre.

Para afrontar los retos del futuro inmediato de la educación, lo que necesitamos ante todo es tener un cierto nivel de información sobre los problemas. Hay que saber qué pasa. Pero esto es apenas el punto de partida; además, tenemos que comprender qué pasa y cómo hemos llegado a una determinada situación. En el modo de hacer el análisis hemos de asumir la complejidad de lo real y la multicausalidad de todo fenómeno, proceso, hecho o acontecimiento... Si logramos esto, podemos llegar a tener una cierta idea acerca de dónde estamos, en medio de dos hechos permanentes de toda realidad: la estabilidad

y el cambio. Hecho un diagnóstico de la situación, tenemos que decir qué es lo que hay que mantener y qué es lo que debemos cambiar.

Si queremos dar alguna respuesta a los retos del futuro, debemos intentar algo más. Necesitamos de una perspectiva prospectiva, capaz de visualizar, tanto como sea posible, las tendencias, los posibles escenarios futuros y las formas como retroactúan los distintos factores y fenómenos del proceso social. Esto nos proporcionará una brújula para saber hacia dónde podemos ir y hacia dónde queremos dirigirnos. Se trata de dos cuestiones diferentes:

- El saber hacia dónde podemos ir tiene que ver con el realismo de la acción, que no es otra cosa que emprender caminos posibles, hacer propuestas realizables y llevar a cabo acciones que el contexto social, cultural, político y económico permiten.
- La otra cuestión es tener un horizonte utópico que pone ante nosotros el puerto a donde queremos llegar. En esto subyace la perspectiva o, si se quiere, los supuestos ideológicos, políticos y/o filosóficos en que nos apoyamos y que, al mismo tiempo, dan una intencionalidad y direccionalidad a las acciones que queremos emprender. Si no tenemos una visión a largo plazo, no podemos saber si los pasos que se dan en el corto plazo son los correctos para marchar hacia el horizonte utópico.

La educación (podríamos decir "la escuela") tiene ante sí retos de diferente naturaleza: unos como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos, algunos derivados de los cambios culturales y modos de vida, otros fruto de las transformaciones socioeconómicas... Como todos estos cambios se han producido aceleradamente, la educación —el sistema educativo— no ha podido afrontarlos con el mismo ritmo con que se han ido produciendo. Existen desfases también derivados de la utilización de métodos pedagógicos inadecuados, de las formas de organización de la escuela, dificultades para adaptar el diseño curricular al ritmo de los cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos y culturales, falta o deficiente participación de la sociedad civil, telarañas mentales de algunos docentes instalados, apáticos, desilusionados... Sobre todo esto vamos a hacer algunas reflexiones en este documento.



## Cómo abordar los problemas acerca de los desafíos de la educación

Si revisamos la literatura contemporánea sobre educación que trata cuestiones similares a las de este libro, es fácil constatar las diferentes formas y perspectivas desde las que se pueden abordar, pero también es cierto que se encuentran zonas de acuerdo y temáticas compartidas. Un cruzamiento fertilizante entre las diferentes formas de considerar los retos de la educación, puede ser útil. Espero haberme beneficiado con ello.

Personalmente, estimo que cuando tenemos que analizar o tratar un problema, cualquiera sea, debemos hacer dos preguntas:

- ¿Qué pasa? _ _ _ Se expresa haciendo un diagnóstico de la situación, para saber lo que nos pasa y por qué nos pasa.
- ¿Qué hacer? _ _ _ Consiste en formular propuestas realizables y sensatas para cambiar la situación, evitando las fantasías ampulosas y retóricas.

Y esto hay que hacerlo por una razón fundamental: el conocimiento es poder en potencia, pero... si no se pasa a la acción, no tiene valor alguno.

En el ámbito de la educación —como también en los más diversos aspectos y niveles de la realidad social— es un lugar común hablar de crisis (*). Además, es bastante frecuente quedarse en el puro "quejío" de los problemas que se afrontan. En todos los ámbitos de la existencia —la educación inclusive— es preferible dar un paso, hacer algo, por pequeño que sea, a quedarse en el puro lamento. Hay que actuar con realismo e idealismo, mezclar ambas

(*) La palabra *crisis* hace referencia, a nivel psicológico, a una situación de conflicto y tensión. Desde un punto de vista social, alude a momentos y situaciones de riesgo en los que se altera un proceso. Sin embargo, la palabra tiene otras implicaciones. La raíz sánscrita de "crisis" *(Krio-Kir)* tiene el significado de "limpiar, purificar". Este sentido se ha mantenido en las lenguas latinas, particularmente en palabras como "crisol", "acrisolar" y "crítica". De ahí que una "crisis" (en cualquier ámbito o nivel) puede entenderse como un acontecimiento que purifica de toda la escoria que a lo largo de un proceso o de una etapa se ha ido incrustando. En su origen griego, el término "crisis" significa "juicio y decisión"; la crisis es un cuestionamiento y es un enfrentamiento a la necesidad de decidir por un nuevo camino. Limpiar, purificar, cuestionar, decidir..., he aquí algunas de las connotaciones principales del término... Y, *en cuanto que las crisis consisten en una mutación de crecimiento y de renovación, siempre la educación estará en crisis.*

cosas. Saber lo que se puede hacer (aunque sea pequeño), hacerlo y no perder el horizonte utópico que nos lleva a inventar cosas diferentes y a andar por caminos no transitados. Necesitamos para ello de una esperanza activa, ilusionada, pero, al mismo tiempo, consciente de sus limitaciones.

Esta capacidad de lucha y este sentido esperanzador de que siempre es posible hacer algo para cambiar, no se logra permaneciendo hundidos en las cenizas del desencanto, que, en la práctica pedagógica, lleva a instalarse en la rutina y la mediocridad. Es posible encontrar muchas razones y experiencias personales para el desencanto y la desilusión. Y a no dudar que en cada uno de nosotros pueden ser inmensas, abrumadoras para algunos. En ciertas ocasiones, el desencanto proviene del dolor y la impotencia que nos produce no poder realizar aquellos sueños e ideales por los cuales hemos trabajado y luchado.

Pero, ¿qué logramos con esto? En verdad nos puede ayudar a ser más "realistas", pero con frecuencia el realismo es someterse a "lo que es" como lo único que puede ser. Con esto nos hundimos, nos amargamos y nos inmovilizamos. Pero, si a pesar de todo queremos cambiar algo y hacemos el esfuerzo para lograrlo, ya habremos comenzado a mejorar la educación. El cambio no ocurre porque hablamos de la necesidad de cambiar, sino porque cambiamos. Esto requiere coraje e imaginación.

¿Cuáles son los desafíos de mayor envergadura que hoy afronta la educación? ¿Cuáles son las tareas esenciales de la educación en este comienzo del siglo XXI? Sobre estas cuestiones queremos reflexionar. Sin embargo, hemos de advertir que hay desafíos relacionados o vinculados con la educación en sí misma, pero también hay muchos desafíos que se derivan de la situación del mundo en que vivimos. Desde la educación no se tienen los medios y los instrumentos para dar solución a los problemas del mundo. Pero, frente a los problemas del mundo, la educación tiene en sus manos la posibilidad de hacer aportes fundamentales para cambiar la situación. Digo "hacer aportes" con el propósito de que el que lea estas reflexiones no caiga en la ingenuidad de pensar que la educación es un instrumento o medio todopoderoso para cambiar la sociedad. Que el futuro de la sociedad es el presente de la educación es una verdad a medias que soslaya la complejidad de la realidad en la que vivimos. Sin embargo, en todas las circunstancias en las que un país afronta una crisis económica y social, o perturbaciones a causa de la guerra, o el FMI "aprieta" y ahoga al país para que pague la deuda externa, se produce un deterioro en la educación, y ello afecta al futuro del país.



En estas reflexiones sobre los desafíos de la educación en los comienzos del siglo XXI, no voy a ofrecer respuestas, sino mi búsqueda de respuestas. Consiguientemente, no defenderé ninguna certeza, sino que expresaré mis reflexiones con sus incertidumbres y perplejidades. En el mejor de los casos, ofreceré mis pobres hallazgos para compartirlos con los educadores de América Latina más inquietos y más comprometidos. Aquellos que, en medio de tantas dificultades, no claudican... Sé que con ellos muchas veces hemos compartido el sentimiento de "haber arado en el mar" y, a pesar de todo, pensamos que vale la pena seguir bregando, simplemente porque hay valores irrenunciables.

Después de haber pensado, dialogado e intercambiado ideas con cientos de educadores de América Latina —y algunos de España y Portugal—, frente a la situación actual de la educación, podría hacer una doble afirmación (inseparable una de la otra). Aunque esto correspondería a un epílogo, lo señalo al comienzo del libro:

- No hay razones para ser optimistas en la actual coyuntura en la que vivimos en este mundo globalizado conforme al modelo neoliberal.
- No existen tampoco razones para dejar de trabajar con el propósito de producir cambios en la educación. No debemos perder la esperanza de poder hacer algo. El problema más grave no es fracasar; el verdadero problema es no hacer nada para cambiar la educación, porque de esa manera aceptamos resignadamente que nada relevante podemos hacer.

*La educación está en una encrucijada: debe saber conservar lo esencial y desprenderse de lo accesorio. La lógica económica que sigue la globalización conduce a nuevas formas de exclusión social a través de una distribución desigual de las oportunidades educativas. La lógica de la educación debería controlar los efectos de los cambios, pero sin renunciar a los principios de la escuela democrática.*
**Fabricio Caivano**

PARTE UNO

# Algunos de los grandes desafíos de la educación a comienzos del siglo XXI

1. La necesidad de mejorar la calidad de la educación
2. Cualificación y formación de los profesores y maestros
3. Ideas y decisiones que hay que tener en cuenta cuando se tiene el propósito de llevar a cabo cambios en el ámbito educativo
4. Roles cambiantes con el trasfondo de funciones constantes
5. Los desfases de la educación con respecto a los cambios producidos en la sociedad, la ciencia y la tecnología
6. Dos aportes científicos que incidirán en la educación del siglo XXI
7. Potencialidades y riesgos de las nuevas tecnologías comunicacionales. Necesidad de un uso razonado, equilibrado y creativo de las mismas
8. La búsqueda de una escuela para todos y la educación personalizada
9. Necesidad de implementar nuevas y mejores formas de administrar la educación

Anexo 1. Cuando el maestro realiza la magia de enseñar

Anexo 2. Algunas precisiones conceptuales

Anexo 3. Aplicaciones posibles como resultado de los nuevos conocimientos sobre el cerebro

En un mundo cambiante, la educación ha de afrontar constantemente nuevos desafíos. Algunos de estos retos tienen una mayor importancia, relevancia y repercusiones sobre la educación en su conjunto; otros son más delimitados, puesto que se trata de cuestiones puntuales o coyunturales. Algunos desafíos son viejos problemas que se presentan bajo nuevas formas (como es la necesidad de reforma permanente de la educación); otros son absolutamente inéditos (los derivados de la aparición de nuevas tecnologías)... No podemos saber cuáles serán los desafíos de la educación a lo largo del siglo XXI; apenas podemos vislumbrar algunos retos del futuro inmediato a comienzos del siglo XXI.

En esta primera parte del libro, no vamos a presentar todos los grandes desafíos que se afrontan a comienzos de siglo. Nos limitaremos a considerar algunos de ellos. Hemos escogido algunos, recurriendo a tres fuentes diferentes:

- Lo que hemos podido detectar y aprender escuchando a cientos de docentes que nunca han escrito —y posiblemente nunca escribirán— sobre los problemas de la educación.
- También hemos hecho un balance de problemas, leyendo trabajos elaborados por educadores, sociólogos, psicólogos, periodistas, etc., que, sin ser teóricos de la educación, han aportado sus reflexiones o bien han tratado de sistematizar sus experiencias.
- Junto con el trabajo de recopilación de información, hemos recurrido a la consulta bibliográfica de muchos pedagogos contemporáneos y otros del pasado en quienes encontramos ideas vigentes todavía hoy.

Apoyados en toda esta "materia prima", entrelazando teoría y práctica, hicimos un balance detectando más de una treintena de problemas que consideramos como grandes desafíos. Por limitaciones de espacio, hemos escogido ocho cuestiones que nos han parecido las de más relevancia y entidad, teniendo en cuenta lo que he recogido del "cuchicheo" pedagógico.

## 1. LA NECESIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

*...Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales...*
**Del Preámbulo de la LOGSE**

El concepto **calidad educativa**, no sólo encierra una multiplicidad de significados, sino también un contrasentido o paradoja: ¿qué es la educación carente de calidad? Sin embargo, ha sido necesario hablar de calidad de la educación o de la enseñanza, puesto que existe dentro del sistema educativo dentro de los centros docentes y en las prácticas educativas, una falta de calidad. Por otra parte, en los últimos años, dentro del ámbito educativo se ha ido configurando una cultura sobre el valor y los beneficios de una educación de calidad. La referencia a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, transformada ya en un lugar común, forma parte de las principales preocupaciones de la política educativa a comienzos de este siglo. Calidad de la educación, sí (estamos todos de acuerdo); es un ómnibus lingüístico al que todos se suben, pero, ¿en qué consiste?, ¿cómo lograrla?... He aquí uno de los temas más importantes que tenemos en la agenda de los buenos propósitos para producir cambios significativos en el campo de la educación.

El término "calidad", como ocurre con tantos otros en el área de las ciencias sociales, cuanto más se utiliza más amplia se hace su polisemia y más difícil resulta expresar con rigor y claridad conceptual lo que efectivamente es. De modo general, se puede decir que en el uso que le damos corrientemente, es una palabra asociada con el sentido de "superior" o de "excelencia".

Ahora bien, para plantear con un mínimo de rigor el tema de la calidad de la educación, es necesario explicitar dos cuestiones:

- ¿En qué consiste la calidad de la educación?, ¿en qué sentido entendemos la calidad?... Esto supone establecer algunos parámetros conforme con los cuales se ha de valorar la mejora de la calidad.

- ¿Cómo lograrlo?, ¿cuáles han sido las líneas de actuación propuestas en los últimos años?, ¿cuáles han sido sus logros y limitaciones? (tema que vamos a desarrollar en la parte III del libro).

## En qué consiste la calidad de la educación

Como punto de referencia para adentrarnos en el tema, vamos a tener en cuenta lo que dice el *Diccionario de la Real Academia Española* acerca del término "calidad". Lo define como "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

No cabe duda de que apreciar algo como "igual, mejor o peor" supone una determinada escala de valores que, a modo de parámetro, establece los criterios o indicadores para considerar la calidad de algo. Como existen diferentes perspectivas teóricas y diferentes opciones axiológicas, no podemos esperar que exista un acuerdo generalizado acerca de lo que significa la "calidad de la educación". Su significado ha de ser diferente para diferentes personas. Esto no obsta para que se logre un acuerdo mínimo, una especie de consenso acerca de los parámetros o de los indicadores o criterios que debemos utilizar para valorar la mejora de la calidad de la educación.

## Parámetros para valorar la mejora de la calidad de la educación

A mi entender —lo digo así porque existen otras opiniones dignas de ser consideradas— hay cinco criterios principales que deben considerarse simultáneamente:

- En qué medida el sistema educativo es capaz de **adecuarse** continuamente en todos sus aspectos y expresiones —en un país y en un momento histórico determinado— **a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas** de esa sociedad, dando respuestas a esos retos y desafíos a través de las innovaciones y cambios que se introducen en el ámbito educativo.
- En qué medida el sistema educativo logra que **los contenidos** que se ofrecen en el curriculum **tengan el menor desfase posible con los avances y desarrollos** que se dan en el campo de **las ciencias** y de **las tecnologías**.



- Estos cambios deben hacerse preservando lo valioso del pasado. De ahí la necesidad de plantearse en qué medida el modelo educativo **incorpora el acervo cultural acumulado**, habida cuenta que ninguna mejora de la calidad de la educación parte con propuestas desde cero. Ya se trate de un país, región, nación o pueblo, existe una historia, un legado cultural y una tradición en la que el presente hunde sus raíces. Todos los aspectos y ámbitos de "lo heredado" hay que tenerlos en cuenta en el modelo de calidad, pero no para quedarse en ellos. La educación se sitúa entre el pasado y el presente; entre la tradición y la innovación. Habrá "cosas" del pasado que desechar o eliminar y "cosas" nuevas que proponer para el futuro.
- Nunca podremos hablar de "calidad de la educación" dentro de un determinado sistema educativo si los agentes que forman parte de él no se implican y se esfuerzan por mejorar la educación. Así entendida, **la calidad de la educación es cosa de todos**: docentes, alumnos y el personal que forma parte de la institución docente. A nivel personal, cada uno se ha de sentir **motivado**, ha de entender el sentido de lo que hace, o sea, la "significación de su tarea".
- Un último componente del modelo (el más inasible), es la necesidad de formar a hombres y mujeres para una sociedad que todavía no existe. Tenemos que construir escenarios futuros, sabiendo al mismo tiempo que lo no pensado puede ser realidad. No podemos pensar en qué consistirá el modelo de calidad para la educación, sin **introducir la utopía pedagógica** para el tiempo futuro.

*Estos cinco criterios son los que pueden ayudar a definir el modelo de calidad educativa que queremos alcanzar.*

## 2. Cualificación y formación de los profesores y maestros

Nadie pone en duda la necesidad, importancia y prioridad de la cualificación docente como factor de la calidad y mejora de la enseñanza. Esta formación también ha de incidir en el nivel de la educación a través de una mayor calidad de la práctica educativa. En el preámbulo de la ley sobre la reforma educativa en España (LOGSE) se establece "que la formación permanente es un derecho y una obligación del profesorado, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros".

Esta propuesta, válida y aceptable en su formulación general, nos plantea una serie de problemas básicos y fundamentales: ¿en qué ha de consistir la capacitación docente?, ¿dónde y cómo se ha de realizar esa formación?, ¿cuáles serán los contenidos?, ¿cuáles serán las formas y modalidades de llevarla a cabo?, ¿es necesario evaluar la adquisición de esas capacidades?, y, en caso de una respuesta afirmativa, ¿cómo hacer esa evaluación?

Antes de entrar en el tema, haremos un breve balance de la capacitación docente en los últimos quince años, teniendo especialmente en cuenta —aunque no de manera exclusiva— lo que se ha estado haciendo en algunos países (Argentina entre ellos) en los que se ha emprendido una reforma educativa y, como consecuencia de ello, la capacitación docente ha tenido una gran relevancia.

### *a. Breve balance sobre la capacitación docente en los últimos quince años*

Si tenemos en cuenta los resultados de la experiencia realizada en los últimos años en diferentes países, nos encontramos con algunos que no necesariamente mejoran la calidad de la educación:

- Hay demasiados responsables de la capacitación de formadores que no tienen el nivel necesario para realizar esa tarea (la vieja cuestión que ya había planteado Marx: "¿Quién educará a los educadores?").
- Algunos responsables de la capacitación docente no tienen práctica docente en el aula (ni en preescolar, ni en primaria, ni en secundaria). Hablan de "práctica educativa", sin haber tenido esa práctica. Sobrada

razón tiene Gimeno Sacristán cuando dice que "sólo los que siendo prácticos escribieron sobre sus prácticas han perdurado".

- En algunos cursos de capacitación existe una especie de "sobreinformación". Los docentes reciben una cantidad y variedad de información que no pueden digerir.
- En algunos países, en buena parte de los docentes que hacen cursos de capacitación se producen cambios de expectativas. Al recibir una mayor capacitación y adquirir un mayor nivel de conocimientos, esperan un aumento de recompensas/gratificaciones acorde con esa capacitación. Como esto no suele acontecer, se produce un decaimiento o desmotivación en su esfuerzo por mejorar su tarea docente.
- Por último —y esta cuestión nos debe llevar a replantear muchas cosas en lo que respecta a la formación docente—, se presenta la siguiente situación: **la información y enseñanza que reciben no se traduce en innovaciones en el aula, y a veces ni siquiera se producen mejoras significativas en la práctica educativa.**

| | |
|---|---|
| Una cosa es lo que los docentes ...... | **reciben como formación** (nuevas perspectivas teóricas, enterarse de algunas experiencias y mucha información, pocas veces transformada en conocimientos y menos aún en capacidades prácticas). |
| Otra cosa es lo que los docentes ...... | **hacen** (una parte significativa de la capacitación que reciben en los cursos no se traslada a la práctica docente). |

En este contexto podemos aplicar aquello de que **un docente sólo sabe cuánto sabe, cuando tiene que enseñar lo que sabe**. Probablemente, como algunos han señalado, el gran déficit en la formación de formadores es el haber dejado de lado que para aprender hace falta aprendizaje práctico; quizás tendríamos que plantearnos la necesidad e importancia de las comunidades de aprendizaje.



El reto que afrontamos no es el de seleccionar formadores de muy alto nivel para que la capacitación sea eficiente, sino el de encontrar la forma para que el aprendizaje sea más efectivo. ¿Qué línea de actuación podemos seguir para lograr este propósito? Hasta ahora, de una manera bastante generalizada, la formación de los docentes en ejercicio de su profesión se hacía ofreciendo cursos para todos los que quisieran asistir. No está mal hacerlo de esta manera, pero esta forma tradicional no ha demostrado ser la más adecuada ni la más efectiva. Actualmente, la tendencia parece ser otra; desde la antropóloga Brigitte Jordan (del Centro de Investigaciones de Palo Alto), hasta los pedagogos españoles como Serafín Antúnez y Francisco Imbernon, para mencionar algunos, están actuando en otra dirección: llevar a cabo la enseñanza/aprendizaje en las mismas instituciones docentes; es decir, una formación "hecha a medida" en el mismo lugar de trabajo.

A veces pienso que, de algún modo, hemos caído en una forma de "educación bancaria" —como diría Freire—, en donde lo sustancial parece ser el transferir informaciones [*] de la cabeza del formador a la cabeza de los educadores que reciben la capacitación. Por otro lado, ¿no hemos actuado como si el aprendizaje fuera fundamentalmente individual, ofreciendo una capacitación/formación común a todos, en donde cada educador actúa como un átomo aislado? ¿No hemos olvidado que el aprendizaje es sobre todo un proceso cognitivo social, aunque en última instancia el esfuerzo sea individual?...

No basta preguntarnos qué necesita el docente para mejorar su práctica profesional. Esta pregunta es el punto de partida. A ello debemos añadir: ¿qué necesita aprender para mejorar la práctica docente en el centro concreto en el que trabaja? Si estas cuestiones se plantearan y se respondieran adecuadamente, eso nos permitiría ofrecer una formación más realista y más efectiva, "hecha a medida", porque tendríamos en cuenta todos los aspectos y dimensiones contextuales que condicionan el trabajo educativo en cada establecimiento docente: de qué recursos humanos, materiales y financieros dispone, cómo está organizado y cómo funciona, de dónde provienen los alumnos que asisten a ese centro, etc. Para decirlo a modo de síntesis: la formación debe llevarse a cabo de la manera más próxima a la realidad docente y, en lo posible, en el mismo lugar de trabajo. De esta

(*) Preferimos hablar de información y no de conocimientos. Se recibe mucha información, pero en su mayor parte no es transformada en conocimientos. Y, menos aún, se traslada y aplica en la práctica docente.

forma, siendo el centro docente el eje de la formación permanente, existen más posibilidades de que los conocimientos, habilidades, procedimientos de actuación, etc., puedan aplicarse en el contexto concreto en donde desarrollan su trabajo los docentes que reciben formación/capacitación. Este es el camino que quizás hoy tenemos que seguir en la tarea de formación permanente de los educadores; es posible que luego encontremos otras formas mejores y más adecuadas para las nuevas circunstancias. Por otra parte —y este es un problema grave—, muchos responsables de la formación de formadores no aplican en la práctica docente lo que enseñan. En Argentina, una de las personas que más ha escrito sobre comunicación es un pésimo y aburrido comunicador.

Si la formación y capacitación docentes no modifican de manera significativa las prácticas en las aulas, creo que debemos plantearnos la necesidad de llevar a cabo una seria revisión crítica de lo que hacemos como perfeccionamiento docente.

### *b. La formación docente como trayecto*

Hablar de formación docente limitando el análisis a lo que se hace (o a las propuestas sobre lo que se debe hacer) en los centros de formación, es una forma bastante corriente de tratar el tema. Sin embargo, al hacerlo de esta manera, el marco referencial de análisis se torna demasiado estrecho para hacer un tratamiento global del problema. La formación docente no se realiza sólo en los centros o institutos que tienen específicamente ese propósito. Tenemos que pensar la **formación como trayecto**; en palabras de Liliana Sanjurjo, "como un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso en el instituto formador, en nuestras propias experiencias escolares, y que continúa durante toda nuestra vida profesional...". Esto nos permite "visualizar los momentos fuertes de la formación..., saber que tenemos supuestos subyacentes que se fueron formando mucho antes de nuestros primeros contactos con las teorías pedagógicas y que siguen poniéndose en acto a pesar del conocimiento que tenemos de ellas...". Por eso hay que recordar, aunque esto parezca una obviedad, que no podemos limitarnos a enseñar lo que nos enseñaron; una parte de lo que hemos aprendido ya no sirve. Esto es válido ahora, pero lo fue también en el pasado y lo será mucho más en el futuro, como consecuencia de la aceleración cada vez más rápida de las transformaciones sociales y los cambios en las ciencias y la



tecnología. Sin embargo, lo que nos enseñaron (la socialización propiamente profesional) puede "atraparnos" en una especie de rutina de la práctica pedagógica: se enseña de una manera, porque así se ha enseñado siempre.

Los autores que consideran la formación como trayecto, suelen distinguir diferentes momentos:

- La **biografía escolar**, que comporta todo aquello que se ha internalizado como resultado de la experiencia de haber sido alumno/a a lo largo de 15 a 18 años de escolarización. Es una especie de aprendizaje inconsciente acerca de lo que es ser docente, en el que cada estudiante incorpora en su imaginario la figura del profesor ideal.
- La **socialización propiamente profesional** que se realiza en dos momentos y en dos ámbitos diferentes:
  - Cuando se realizan estudios para adquirir una formación específica en lo docente (escuela de magisterio, escuela normal, instituto de formación docente, facultad de ciencias de la educación, etc.). Se transmiten conocimientos, saberes, capacidades, habilidades, procedimientos... pero no siempre se transmiten pautas para comprender lo que sucede en ese espacio en donde se lleva a cabo la tarea cotidiana, que es el aula.
  - Cuando se inserta laboralmente en una institución docente; en ella (o ellas) el docente se socializa incorporando lo que Bourdieu llama el *habitus profesional,* que son modos de hacer que se consideran apropiados y que van configurando su práctica docente. Por otro lado, es en estas circunstancias (en el momento en que se "aterriza" en un centro educativo) que el docente descubre sus capacidades; como ya lo indicamos en otra parte de este mismo parágrafo, nadie sabe cuánto sabe hasta que tiene que enseñar lo que sabe.

- La **educación permanente:** propuesta por la UNESCO como la "piedra angular de la política educativa". Esta piedra todavía no ha sido asentada como parte del sistema educativo, pero en buena parte de los docentes es una práctica corriente. Hoy nadie puede pensar seriamente que un título proporciona de una vez para siempre las condiciones suficientes para operar competentemente en un determinado campo profesional. El título obtenido apenas representa un hito en el trayecto que marca el comienzo de otra etapa. La finalidad de la educación continua es formar un docente permanentemente renovado. Más que la formación que cada

uno puede ir adquiriendo individualmente, la escuela debería ser el espacio de formación permanente.

*El verdadero maestro es sólo aquel que sigue educándose a sí mismo, mediante la voluntad de perfeccionarse sin fin.*
**Tolstoi**

Si el ser humano es hoy concebido como un ser en un constante "haciéndose", la idea de educación o formación permanente está ligada con esa concepción antropológica. Los términos acuñados *"continuing education"* o más recientemente, *"life-long education"*, que en español se entienden generalmente como **educación permanente**, dan cuenta de esta problemática, exigencia de la naturaleza humana y necesidad resultante del crecimiento exponencial de los conocimientos científicos y tecnológicos, de los cambios que se producen en la sociedad (cada vez más acelerados) y de los cambios en la sensibilidad, perspectivas y modos de ser de las nuevas generaciones. El cambio es lo único que no cambia, y lo que menos conocemos es el conocimiento, cuya rápida obsolescencia hemos experimentado a lo largo de nuestra vida.

Apenas podemos atisbar las transformaciones que vendrán, los aspectos que deberemos cambiar en la educación, las múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías que se están introduciendo en el aula... Dentro de este contexto, resulta crucial que cada uno de nosotros asuma —y lleve a la práctica— una educación permanente.

Como complemento de estas consideraciones, que nos pueden ofrecer algunas pautas para tener una mejor comprensión del significado y alcance de la formación docente, hemos de tener en cuenta lo que algunos autores han llamado **las tradiciones que atraviesan la formación y la práctica docente**, y que M. Davini describe como "las configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"... Es lo que sobrevive, en la institución docente, "en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones".



### *c. Algunas consideraciones sobre el proceso de formación docente*

Sobre este tema queremos señalar tres grandes líneas de actuación, que resumimos a continuación.

La primera línea es el establecimiento de **mecanismos de selección para el acceso a la profesión docente**, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. Tema o cuestión que también ha sido planteado en otros ámbitos de intervención social, como son el desarrollo de la comunidad y la animación sociocultural, en donde las cualidades humanas se consideran más importantes que el nivel de formación teórica y metodológica.

Otra línea de actuación es **la sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos**. Los enfoques normativos proponen una identidad profesional de tipo "superyoico", es decir, un tipo ideal o normativo, situado en el plano del "deber ser", prescindiendo de lo que realmente puede ser y que luego, como es de esperar, no coincide con la práctica profesional real. El modelo se convierte en norma y transmite al futuro profesor lo que **debe hacer**, lo que **debe pensar** y lo que **debe evitar**... Los enfoques descriptivos consideran que el éxito de la docencia depende de una actuación correcta del profesor, que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno. Para ello se ha de preparar al futuro docente, a fin de que, una vez en el ejercicio de la profesión, sea capaz de realizar su práctica educativa, teniendo en cuenta:

- El contexto de la realidad social, política, económica y cultural en el que se va a ejercer la tarea docente.
- Las condiciones contextuales inmediatas:
  - el centro educativo en donde va a realizar su trabajo;
  - la situación del barrio y de las familias de los alumnos que han de asistir al establecimiento docente.
- El curriculum oculto que rige en la institución docente al margen de los proyectos educativos y curriculares vigentes.

De lo que se trata es de proporcionar una formación que evite el "descorazonamiento" del docente, por la ruptura existente entre el "deber ser" del perfil profesional que le ofrecieron en el centro de formación y el "ser" de la realidad profesional en la que se ve inmerso, afrontando interrogantes y

problemas que se dan en la realidad cotidiana de la práctica docente, que no se habían pensando antes. Para superar estas dificultades, cada escuela debe plantear formas de acogida e inserción de los nuevos docentes, en la propia institución educativa.

La tercera línea de actuación de los centros de formación docente debe prestar particular atención al **cómo enseñar**, y junto a ello, ofrecer una preparación en habilidades sociales y en los aspectos específicos de la dinámica de la clase. Algunos docentes tienen una formación adecuada en cuanto a los contenidos, pero no están capacitados para organizarlos y presentarlos de manera que el aprender sea una actividad que resulte atractiva. Todos sabemos que el grado de aprendizaje es proporcional a la alegría que proporciona una enseñanza amena y eficaz a través a un aprendizaje práctico/experiencial.

Esta tarea podemos plantearla en términos de "metodología didáctica", "estrategias pedagógicas" o "métodos de enseñanza-aprendizaje". Cualesquiera que sean los términos que utilizamos para expresar cómo enseñar, lo sustancial es **potenciar la práctica** como referencia, es decir, el aprendizaje práctico. Esta idea acerca de los métodos de enseñanza/aprendizaje (que se puede discutir y aun rechazar) la he venido vivenciando en los ámbitos de actuación profesional en los que he trabajado (educación, animación sociocultural y trabajo social). Esto me parece de sentido común; sin embargo, para algunos formadores de formadores, la "salivación" de la clase expositiva y la prestidigitación verbosa parece ser lo más importante.

El distinguir y diferenciar el "saber transmitido" y el "saber de experiencia"; me parece parte del "abc" de la didáctica, pero creo que no lo entienden buena parte de quienes redactan algunos documentos sobre formación docente y quienes enseñan conforme a dichos textos. El saber de experiencia proviene y se adquiere por la actividad del alumno, orientado, guiado y estimulado por el docente, que es, sobre todo, un facilitador de aprendizaje.

Si decimos que el aprendizaje práctico es lo sustancial, eso no niega ni le quita importancia a la necesidad de ofrecer a los alumnos una formación teórica, que no hay que confundir con una formación libresca. Ya hemos dicho en otra parte de este libro, citando a Lewin: "Nada hay más práctico que una buena teoría".



*El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.*

**Informe Delors**
**"La educación encierra un tesoro"**

**La escasez de maestros en el mundo**

Hemos hecho una serie de consideraciones acerca de la formación docente; sin embargo, también hay que señalar una circunstancia que se da a escala mundial, hecha pública por la UNESCO y la OIT a principios de octubre del año 2002: la escasez de maestros en todo el mundo amenaza la calidad de la enseñanza.

El informe *Perfil estadístico de la profesión del enseñante,* señala dos circunstancias principales que producen esta escasez de docentes:

- Por una parte, el rápido crecimiento de la población. (Sin embargo, nos parece oportuno acotar que esta circunstancia no es universal.)
- Por otro lado —y esto sí que es grave en América Latina—, el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes: bajos salarios y escaso reconocimiento social.

  Esta última causa me parece más importante, ya que es el motivo de que muchos jóvenes que tienen inclinación y vocación por la docencia no elijan esta profesión.

Se advierte en este documento, publicado con motivo del Día Mundial del Docente, que esta circunstancia puede afectar seriamente la calidad de la educación en muchos países. Si una profesión carece de reconocimiento económico y social, difícilmente los jóvenes se sientan atraídos por la misma. Eso ocurre en algunos países con la docencia. Consecuentemente, no se garantiza que los/as jóvenes más inquietos, con más iniciativa, decidan ser maestros/as o profesores/as.

Durante una corta permanencia como docente en Finlandia, me interesó conocer quiénes son los que escogen la carrera docente, quiénes son los maestros y profesores que preparan a esos adolescentes de alrededor de 15 años que, en las evaluaciones de calidad educativa que realiza la UNESCO y la OCDE, son los mejores del mundo en comprensión de textos, ciencia y matemáticas.

Al recoger información sobre esta cuestión, constaté que la docencia es allí una carrera muy apreciada. Además, en las encuestas periódicas que se hacen a los jóvenes para saber cómo evalúan las profesiones me encontré con la sorpresa de que los maestros están al mismo nivel de prestigio que los médicos, los abogados y los catedráticos universitarios. Un profesor universitario, al comentar estos resultados, dijo: "Tenemos los mejores alumnos (se refería a las evaluaciones de la UNESCO y la OCDE) porque tenemos profesores altamente cualificados. Es tan popular ser maestro, ser docente, que sólo seleccionamos el 10 por ciento de los postulantes para la carrera docente".

Hemos de señalar, siguiendo con estas consideraciones acerca del reconocimiento, que en Suiza un docente gana entre 50 y 60 mil dólares al año (o sea, más de 4.000 dólares mensuales); en Finlandia gana la mitad; en España, apenas un poco menos... En América Latina muchos docentes ganan en un año lo que en Suiza ganan en un mes o en España en dos meses. No hay que simplificar este razonamiento con una simple comparación, como si el costo de vida fuese similar en los distintos países. Lo que quiero destacar es que el reconocimiento económico y social del docente influye tanto en la selección de candidatos como en el estímulo para su trabajo.

Otra comparación que podemos hacer es acerca del porcentaje del PIB que se invierte en educación. Sólo señalamos que Malasia (un país que ha dado un salto espectacular en su desarrollo), en los últimos 50 años invirtió entre el 24 y el 30 por ciento de su presupuesto en educación.

Volviendo al informe sobre el *Perfil del enseñante* al que antes aludimos, no comparto una opinión del mismo, según la cual el hecho de que un tercio de los docentes en el mundo tengan menos de 30 años, sería un problema para la educación por la falta de experiencia... A veces, algunos docentes que proclaman tener 30 años de experiencia han tenido un año de real experiencia y 29 de *hacer lo mismo*. Carentes de ilusión, de iniciativas y de búsqueda de nuevos y mejores caminos para la acción docente, repiten lo que venían haciendo.



**La feminización de la profesión docente**

A modo de digresión final, quisiera dejar planteado otro problema acerca del perfil del educador: es el hecho del predominio femenino dentro de esta profesión. Es casi total en la educación infantil y va disminuyendo a medida que se asciende en los diferentes niveles del sistema educativo. Y cuando se trata de funciones directivas, las más elevadas están en manos de los hombres. ¿Cómo se explica este proceso? ¿Qué incidencia tiene en la educación de los niños y niñas?

Ante todo, debemos preguntarnos por qué la profesión docente es elegida preferentemente por mujeres. Existen varias respuestas. Una de ellas, que he escuchado durante décadas, tiene una fuerte connotación machista, considerando a la educación, principalmente infantil y primaria, como una prolongación de la tarea maternal que la mujer realiza en la familia: educar es una forma de cuidado de los niños y niñas. En los años treinta y cuarenta, muchas mujeres trabajaban como docentes para tener un sueldo complementario al del marido. No creo que nadie lo diga actualmente. En los años ochenta y noventa hubo otro tipo de explicación: tratándose de una actividad que tiene poco reconocimiento social y económico, se transforma en una profesión no deseada por los hombres, muchos de los cuales la consideran una ocupación propia de mujeres. Se trata de respuestas de fuerte connotación machista: se habla de "labores femeninas" o de "trabajo propio de las mujeres", siendo el hombre quien determina qué es lo que le corresponde a la mujer, realizando una división del trabajo en los supuestos de la diferenciación según sexos que, de hecho, no se consideran iguales, ni en el ámbito de la vida pública y profesional, ni en el ámbito de la vida doméstica.

¿Qué incidencias tiene esto en la educación de los niños y niñas? Hay varias, pero una parece tener mayor relevancia. Partiendo del hecho de que el docente es un modelo de referencia para sus alumnos, podría decirse que, del mismo modo que en el modelo de familia hay comparativamente poca imagen paterna y demasiada imagen materna, algo parecido ocurre en la educación infantil y primaria; en el ámbito de la educación diríamos que en el modelo de referencia hay un déficit de imagen masculina. Aunque se trata de una afirmación discutible, parece ser que para el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas tendría que darse un equilibrio en cuanto a los modelos de referencia de ambos sexos.

Desde otro punto de vista, el hecho de que en la docencia haya un predominio de mujeres (lo mismo ocurre en otras profesiones, como el trabajo social y la enfermería) plantea que esa ocupación sea desvalorizada. En todos los países en donde se han estudiado las escalas de prestigio ocupacional, siempre encontramos que aquellas tareas u ocupaciones que gozan de menos prestigio o *status* tienen un porcentaje elevado de mujeres. Hay, pues, una correlación negativa muy importante entre el prestigio ocupacional y cantidad de mujeres que trabajan en esa profesión. Esto expresa lo que algunos llaman "el letal efecto del patriarcado", que justifica relegar a las mujeres a las ocupaciones que los hombres no aprecian.



## 3. Ideas y decisiones que hay que tener en cuenta cuando se tiene el propósito de llevar a cabo cambios en el ámbito educativo

*La tarea de educar ha sido tan sublimada y exaltada de palabra como dificultada e ignorada en la práctica. La idealización de la "noble tarea de apostolado" o de la "sagrada misión del maestro" ha sido la música de fondo para la cruda realidad del "pasar más hambre que un maestro de escuela" o del feroz individualismo del "cada maestrillo...". Sobre ese precario andamiaje se ha pretendido construir la cultura de generaciones y generaciones.*

**Cuadernos de pedagogía**

Si bien se trata de algo íntimamente relacionado con la mejora de la calidad de la enseñanza, nos ha parecido oportuno considerarlo separadamente. Siempre ha existido —y existirá— la necesidad de producir cambios en el ámbito educativo, pero en cada momento histórico ésta tiene algunas características particulares. Sin embargo, hay decisiones que se deben tomar siempre y en todos los casos, y hay aspectos que son insoslayables si se quiere tener posibilidades de éxito.

### *Necesidad de que haya un reconocimiento económico y social de los docentes*

En algunos países, a los docentes se les pide y se les exige mucho, y se les da poco. De ahí que nos parece importante señalar dos **factores condicionantes** que hacen referencia al trato y consideración que la sociedad brinda a los maestros:

- Los educadores deben tener un salario digno, acorde con la responsabilidad de las tareas que realizan. Se trata del **reconocimiento económico** de su labor.
- Tienen que tener, también, un **reconocimiento social.** Tres décadas atrás —y hasta épocas más recientes en el medio rural— el maestro era una figura social relevante que tenía el reconocimiento y respeto de los alumnos, de los padres y madres, y de la sociedad en general. Hoy es

necesario hacer una revalorización social de la tarea docente. No se trata de la valorización que la sociedad hace —o puede hacer— de la educación en sí, sino la valorización de la tarea docente... Paralelamente con el no reconocimiento de un salario justo acorde con su trabajo, se ha producido una desvalorización de su imagen social.

No se puede lograr una profunda renovación docente si consideramos a los educadores como profesionales de segunda y tercera categoría. A ello se añade el hecho de que el machismo vigente en nuestra sociedad minusvalora las profesiones que tienen predominio femenino, como es la docencia.

### *Atender y considerar los problemas del malestar docente*

Buscar formas de superar el "malestar docente" *(teacher burn out, malaise enseignant).* Se trata de un estrés ocupacional producido por el tipo de condiciones del trabajo que se realiza y que supera las posibilidades de respuesta del individuo que lo sufre, con el consecuente deterioro de su actividad docente.

El síndrome del *burn out* aparece como una combinación de síntomas físicos (fatiga, perturbaciones en el sueño, dolores de cabeza, disturbios gastrointestinales, tensión muscular, jaquecas, etc.) y psicológicos (agotamiento emocional, falta de motivaciones, desencanto, desilusión, ansiedad, despersonalización, irritabilidad, resignación, indiferencia, falta de entusiasmo, baja autoestima, pérdida de capacidad de empatía, etc.). No hay posibilidades de renovación docente con educadores agotados emocionalmente o, como dicen algunos, "erosionados psicológicamente".

### *Que los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos*

No sólo los docentes deben comprender las causas por las que se producen problemas, sino que también los padres y madres de los alumnos deben ser conscientes de ello, no exigiendo a los maestros y profesores que suplan su escasa o nula preocupación por la educación de sus hijos; al igual que las administraciones educativas (funcionarios de los ministerios de Educación que atosigan a los docentes con requerimientos burocráticos y formalidades



innecesarias). Por último, también los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto deben ser conscientes de la existencia de este problema. En los medios de comunicación las cuestiones educativas son insuficientemente tratadas, a veces pseudo tratadas (se centran en cuestiones anecdóticas) y, en ciertas circunstancias, maltratadas.

### *Necesidad de formación permanente*

Hay docentes que no leen ni estudian lo suficiente (¿se lo podemos exigir cuando no reciben un salario adecuado, no tienen reconocimiento social y están agotados psicológicamente?). Si algunos no leen ni siquiera el periódico, menos se puede esperar que estén medianamente al día en la disciplina que enseñan y en los avances o nuevos aportes de la psicopedagogía. Pero, al mismo tiempo, existen muchos educadores preocupados por realizar una formación continua para que su práctica educativa sea acorde con las exigencias de las nuevas circunstancias históricas y con el desarrollo de las ciencias y de la tecnología.

### *Que los docentes preparen adecuadamente sus clases*

Demasiados docentes no preparan adecuadamente sus clases; unos por irresponsabilidad profesional, otros porque para poder vivir se transforman en "profesores taxis"; imposibilitados —al margen de su buena voluntad— para tener el tiempo y sosiego suficientes para la preparación de sus clases.

### *Importancia del reciclaje profesional*

Hay docentes que no se reciclan de acuerdo con los cambios producidos en las ciencias, la tecnología o en la educación misma. No se puede enseñar sin aprender. Y es imposible sin aprehender, es decir, sin comprensión de lo que se enseña.

...

Todo lo anterior es válido y necesario para mejorar los resultados de la enseñanza. Sin embargo, nada hemos dicho de lo que es lo sustancial y lo más significativo, que resumimos en cuatro ideas principales:

- **Que los docentes trabajen ilusionadamente**; que transmitan el gusto de aprender y de enseñar. Sobre esto, Freinet decía: "no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si ahora vosotros no creéis en vuestros sueños... No podéis mostrar el camino si estáis sentados, cansados y descorazonados en el cruce de los caminos".
- Visto el problema desde los centros educativos, **necesitamos una "escuela que aprenda"**, como señala Miguel Angel Santos Guerra, superando la concepción vigente de ver tan sólo la "escuela que enseña", olvidando que la escuela aprende, que debe aprender. Para este autor, del mismo modo que hay un currículo para los alumnos, debería haber un currículo para la escuela... Ello permitiría que la escuela gane en racionalidad, flexibilidad, creatividad, permeabilidad, colegialidad, diversidad...
- Digamos, asimismo, que **no cualquier concepción educativa o psicopedagógica permite mejorar la calidad de la educación.** Esta ilusión o fantasía se expresa, frecuentemente, a través de formulaciones abstractas que ya son lugares comunes en el campo de la pedagogía; he aquí algunas de estas frases tópicas: "la educación promueve el progreso humano", "es un factor de cambio social", "fomenta la creatividad"... Esto puede ser cierto en muchos casos, pero puede no serlo en otros.
- Por último, hemos de señalar que **los resultados educativos deben valorarse también desde una perspectiva ética.** Más de una vez se ha señalado que fueron ingenieros de muy alto nivel, médicos bien formados y enfermeros muy cualificados quienes diseñaron las cámaras de gas utilizadas para llevar a cabo el genocidio contra los judíos... Los mejores físicos del siglo XX son quienes hicieron posible la bomba atómica... ¿De qué sirve tener muchos conocimientos si carecemos de una ética de la solidaridad humana? Podríamos hacer un extenso libro pasando revista a una galería de horrores cometidos cuando se traspasaron los límites éticos en la aplicación de la ciencia y de la tecnología. Se trata de experimentos científicos que son auténticos atentados contra la dignidad de los seres humanos y, en otros casos, una falta de respeto hacia otros seres vivientes y hacia la misma naturaleza... Nadie puede dejar de plantearse las implicaciones y responsabilidades que cada uno de nosotros tiene en la aplicación de sus conocimientos.



## 4. Roles cambiantes con el trasfondo de funciones constantes

*La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente y vivir cada clase con una profunda ansiedad, pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos.*

**José M. Esteve**

Vamos a plantear en este punto algunas reflexiones sobre las nuevas responsabilidades y los nuevos problemas que afrontan los docentes como consecuencia de cambios que se han producido fuera del ámbito de la educación, pero que inciden en la práctica pedagógica. A saber:

- El desbordamiento que han venido sufriendo los sistemas educativos, en la educación primaria o básica, la educación secundaria o media y en la educación superior (nivel terciario) y universitario, es lo que algunos han denominado el paso de la educación de élite a la educación de masas.
- Encontrarse —particularmente en el último tramo de la enseñanza general básica— con alumnos desmotivados que vienen obligados a clase y a los que hay que exigirles disciplina, orden y trabajo (tienen de 14 a 17 años y, con 1,80 metro de altura, algunos de ellos apabullan a los maestros).
- Encontrarse con alumnos que han tenido socializaciones diferentes y, a veces, en contextos multiculturales y multilingües. En la última década se ha avanzado sensiblemente en todo lo que concierne a la educación multicultural.
- Los impactos de la televisión en la educación, tanto por su importancia como medio de socialización, como por la forma en que influye en los modos de percepción y de comportamiento de los estudiantes, presentando valores inadecuados para el desarrollo humano: competencia, triunfo del más fuerte, violencia, cinismo, etc. Pero, al mismo tiempo, la televisión proporciona información que ayuda en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

• La necesidad de atender a alumnos/as desnutridos, cuyas familias están en situación de gran precariedad; no sólo están mal alimentados, sino que viven hacinados, a veces en situaciones de promiscuidad y en contextos socioculturales muy poco estimulantes. En enero de 2001 leí en un diario de Misiones (Argentina), que en determinadas localidades de la provincia los niños y niñas esperaban el comienzo del año escolar para... poder comer.

Estas y otras circunstancias han llevado a que en las últimas décadas los docentes tuvieran que asumir nuevas responsabilidades. En otras palabras, se ha producido una sobrecarga de la función docente. De ahí que tengan que actuar en diferentes frentes, llevando a cabo múltiples y variadas actividades.

En efecto, a la actividad docente propiamente dicha se han añadido otras tareas adicionales: administrativas/burocráticas (más planillas que llenar, más informes que realizar), asistir a reuniones (de profesores, de claustro, de área, de departamento, con padres y madres de los alumnos, etc.), capacitarse, organizar actividades extraescolares, preparar material, preparar las clases (responsabilidad que no es nueva, sino de siempre)... En los últimos años de la enseñanza media, si no hay personal especializado, tienen que realizar también tareas de orientación y tutoría; a los más pequeños tienen que cuidarlos en los recreos y en el comedor...; y muchas otras cosas, transformándose el docente, en ciertas circunstancias, en una especie de trabajador/a social para atender problemas básicos de nutrición de los niños que llegan a la escuela con hambre, adolescentes embarazadas, niños maltratados, etc.

De todo lo dicho hemos de concluir que actualmente (comienzos del siglo XXI) a los docentes se les pide y exige mucho, y se les da poco, como si el educador fuese una especie de "superwoman" o de "superman".

Hemos hablado de nuevos *roles* que asumen los docentes; nos queda por decir: ¿cuál es, o cuáles son, las funciones constantes de un educador? Decíamos al comienzo de este parágrafo que los papeles o *roles* docentes cambian, pero que las funciones son constantes. ¿Cuáles son estas funciones? Como es obvio, el educador tiene que educar. Pero, ¿cómo educar?... Ofrecemos algunas ideas que nos parece que resumen lo sustancial.



El docente puede educar:

| | |
|---|---|
| por lo que **dice** ... | Vale algo, más bien poco; cuando un docente dice: "haz lo que yo digo, no lo que yo hago", ese decir es escandaloso y repudiable. |
| por lo que **hace** ... | Tiene más valor que lo anterior; mejor que decir "haz esto" es hacerlo. |
| por lo que **es** ... | Lo testimonial es lo que verdaderamente educa; se enseña a vivir mostrando una forma de vida en la que se expresa la forma de realizarse como ser humano. |

Y el mejor testimonio que puede ofrecer un maestro es mostrar que la vida merece vivirse cuando se tiene un proyecto existencial que va más allá de uno mismo. El docente que es verdadero maestro, es aquel que enseña a vivir, que da respuesta a los problemas de la vida.

En ese orden de cosas —y estrechamente ligado con lo anterior—, un educador cumple su función cuando es capaz de animar, infundir vida, movilizar, sembrar ilusiones. Tiene que creer en sus alumnos/as, no tanto por lo que les dice, sino por las posibilidades que les da para ser ellos mismos.

El valor de la honestidad del docente está por encima de la propia imagen. Cuando un profesor o maestro, ante una pregunta de un alumno, dice: "esto no lo sé", está enseñando, mejor dicho, está educando en el valor de la honestidad.

En fin, recordando una vez más a Montaigne, hemos de decir que la función del maestro es encender un fuego en cada alumno para que él sea protagonista de su propia vida. Por eso, un educador —más que resolver problemas— es el que crea inquietudes y suscita cuestiones vitales para que cada uno realice y experimente su propia vida. Su función constante la podemos resumir en la siguiente frase de Einstein: "El arte supremo de un profesor es despertar alegría por la expresión creativa y el conocimiento". Y así como comencé este parágrafo citando a José M. Esteve, termino volviendo a hacerlo: "Hace tiempo descubrí que el objetivo es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento".

## 5. Los desfases de la educación con respecto a los cambios producidos en la sociedad, la ciencia y la tecnología

*A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo·XXI.*

La frase anterior, muchas veces repetida en los años noventa del pasado siglo, expresa de manera resumida los desfases de la educación. Desfases de algún modo inevitables, como consecuencia de la aceleración de los cambios. Vivimos en un mundo que cambia, que cambia aceleradamente y que cambia cada vez más aceleradamente. Entre las consecuencias de esta aceleración de los cambios, la que tiene más relación directa con la problemática educativa es la rápida obsolescencia de los conocimientos. No es extraño que la educación sufra desfases, ya sea por los cambios que se dan en la sociedad o por los cambios que se dan en el campo de las ciencias y de las tecnologías. Estas circunstancias han llevado a que la pedagogía contemporánea haya propuesto el postulado del "aprender a aprender" como uno de los pivotes principales en torno a los cuales se ha de estructurar la educación. El "aprender a aprender" o, mejor dicho, el "enseñar a aprender", exige a los educadores que, más que transmitir conocimientos, deben ser capaces de enseñar una metodología de apropiación del saber y una propensión al autodidactismo, como formas de atenuar los desfases a los que hemos aludido.

### *a. Desfases como consecuencia de los cambios en la sociedad*

Decíamos que estos desfases de la educación frente a los cambios que se producen con un ritmo cada vez más acelerado, es algo que podríamos llamar "normal". Baste decir, para comprender la rapidez y aceleración de estos cambios, que, en la vida de una persona nacida entre 1900 y 1910, y que esté viva hoy (2004), se han producido más cambios que en toda la historia de la humanidad. A nivel personal, nos encontramos frecuentemente desconcertados: "No sabemos qué nos pasa y eso es precisamente lo que nos pasa", como decía Ortega y Gasset.

Este desfase entre los rápidos cambios sociales y la transformación de las instituciones, creencias y actitudes, es lo que llevó a W. F. Ogburn a formular

en los años veinte la hipótesis del "retraso cultural" *(cultural lag),* válida todavía hoy en sus aspectos sustanciales: "Las varias partes de la cultura moderna no están cambiando al mismo ritmo, sino que unas partes cambian mucho más rápidamente que otras". En un lenguaje más moderno y desde una nueva perspectiva, Alvin Toffler habla del "shock" del futuro, producido por tres fuerzas que actúan simultáneamente: aceleración, novedad, diversidad.

Frente a estas circunstancias, si bien la educación y el sistema educativo no pueden "escapar" al desfase, al menos deben evitar ser un "anacronismo viviente". Por eso, cuando analizamos los problemas educativos y buscamos soluciones y orientaciones fundamentales, no podemos —no debemos— buscarlas de manera exclusiva en el pasado y en la tradición. Seríamos como el pájaro que menciona Borges en su *Manual de zoología fantástica,* que siempre vuela mirando hacia atrás.

***b. Desfases como consecuencia de los cambios producidos en la ciencia y en la tecnología***

Hace más de treinta años, en el Informe Faure presentado a la UNESCO (*Aprender a ser,* 1972) se señalaba —entre otras cosas— el desfase existente entre el avance de ciertas investigaciones y logros científicos y su aplicación en el ámbito educativo. Esa fue una de las primeras formulaciones en las que se puso de relieve la necesidad de que la educación respondiera a las exigencias de lo que luego se llamaría la "sociedad del conocimiento".

En el mundo actual, desde hace más de medio siglo se ha ido produciendo una aceleración exponencial del crecimiento científico y, al mismo tiempo, un "acortamiento en el intervalo que separa un descubrimiento científico y su aplicación en gran escala". La ciencia mejora la tecnología; el desarrollo tecnológico contribuye al mejoramiento de los conocimientos científicos. Basta tener en cuenta lo que ha ocurrido en el campo de la astrofísica, la cosmología; la biología molecular y las biotecnologías, la microelectrónica y el desarrollo de los medios de comunicación... Esto no ha ocurrido en el ámbito de la educación.

Si nos ceñimos a considerar solamente los cambios producidos por el rápido crecimiento de los conocimientos científicos, encontramos que entre 1900 y 1985 los conocimientos en el campo de las ciencias duras (física, química, biología) se multiplicaron por dos cada década; desde 1985 al 2000, este tiempo se ha acortado. En el caso de la informática, en poco más de tres años se



duplican las mejoras y conocimientos. Nos enfrentamos, pues, al hecho de una rápida obsolescencia y biodegradabilidad de los conocimientos. El reconocimiento de esta circunstancia debe producir una transformación radical de las prácticas educativas, como cuestión previa a la reforma del pensamiento, aunque esta reforma debe haberse dado —al menos en algunos— para que el aprender a pensar en la era planetaria sea cada vez más generalizado. Este cambio en las prácticas educativas tiene dos aspectos o dimensiones principales:

- No interesa tanto proporcionar información y conocimientos a los alumnos (esto hay que hacerlo), como proporcionar una metodología de apropiación del saber. En este punto conviene recordar a Carl Rogers, cuando decía que "el aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso de aprendizaje". Este **aprender a aprender**, como necesidad y exigencia insoslayables frente a la rápida obsolescencia de los conocimientos, es lo que los psicólogos constructivistas denominan "proceso de autoestructuración de nuevos conocimientos".
- Admitido lo anterior —que en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que importa prioritariamente es la capacidad para aprender—, de ello deriva que la práctica educativa ha de ser básicamente una práctica paidocéntrica (dar preeminencia al que aprende). Por otra parte, este estilo pedagógico es capaz de motivar, más que otras modalidades, para un aprendizaje permanente a través de autodidactismo y el reciclaje dentro de un proceso de educación continua. Y esto es absolutamente necesario para responder al desafío y las consecuencias de la rápida obsolescencia de los conocimientos:

  – necesidad de formación permanente y motivación para realizarla con el gusto y disfrute de seguir adquiriendo nuevos conocimientos, reajustando algunos y desechando otros;
  – humilde y honesta desconfianza acerca de nuestros saberes, a los que hemos de someter a revisión y crítica constantes.

Complementando lo anterior, cabe señalar que no sólo consiste en estar al día en el desarrollo científico y tecnológico: también hay que conocer los cambios que se han producido en las ciencias de la educación, en disciplinas como la psicología y la sociología, en aquellos aspectos y aportes que inciden en la pedagogía.

## 6. Dos aportes científicos que incidirán en la educación del siglo XXI (*)

*Cuando desarrollé el tema acerca de los desfases que existen entre el desarrollo científico y tecnológico y su aplicación a la educación, se me formularon las siguientes preguntas: ¿Qué aportes científicos actuales serían más importantes para su aplicación al ámbito educativo? ¿Cuáles tendrían mayores aplicaciones en el diseño de programas educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje?... De manera espontánea contesté: Los* ***estudios sobre el cerebro*** *y una cuestión más particular y circunscrita, todo lo referente a* ***las inteligencias múltiples****.*

### a. El cerebro: el gran protagonista de la ciencia en el siglo XXI

*Para el hombre no hay estudio más vital que su propio cerebro. Nuestra visión del universo depende por completo de ello...*
**Francis Crick**

No tengo ninguna duda de que existen al menos una decena de otras cuestiones de importancia en el campo de la ciencia y de la tecnología que han de tener gran incidencia en el campo de la educación, ya sea de manera directa o por los cambios que se producirán en algunas disciplinas, especialmente en psicología, sociología y antropología, que sirven de marco teórico referencial para las ciencias de la educación. Sin embargo, me parece que lo más importante serán las investigaciones sobre el cerebro, la parte menos conocida de nosotros mismos y que hasta los años setenta del siglo XX era casi *un desconocido*, salvo en ciertos aspectos de su anatomía y de su fisiología. A comienzos del siglo XXI, el 95 por ciento de los conocimientos que tenemos sobre el cerebro se han descubierto en los últimos veinticinco años. Bien se ha dicho que es el último *continente* que le queda a la ciencia por descubrir y conquistar.

(*) Para la elaboración de este apartado me he enriquecido con el diálogo con el Dr. Néstor Román, con quien estamos preparando un trabajo específico sobre este tema.

Esa gigantesca máquina neuronal, ese telar mágico, como lo han designado algunos investigadores, ese supersistema con cientos de sistemas y subsistemas, diverso desde el punto de vista morfológico, organizacional y funcional (para algunos, más sofisticado que el mismo Universo), será el gran protagonista de la ciencia del siglo XXI. Las aplicaciones que serán posibles del conocimiento que tenemos de él, no sólo serán importantes en el ámbito educativo, sino también —y de manera más amplia y profunda— en el campo de la medicina, para atender enfermedades neurodegenerativas como el alzheimer, el parkinson, las atavías, etc. (ver el anexo 4 de la parte III).

El espectacular desarrollo de la biología y la genética molecular, los *tests* genéticos, las nuevas técnicas de neuroimagen-PET (tomografía de emisión de positrones), resonancia magnética, escáner..., han permitido "ver el cerebro funcionando", como una máquina físico-química en sus interacciones, totalmente biológica en su organización y plenamente humana en sus actividades.

Relacionar todo lo nuevo que se ha investigado y conocido acerca del cerebro en estos últimos años y su aplicación en el campo de la educación, es una empresa que me desborda... En un seminario sobre formación de formadores, se me ha pedido presentar lo que serían los aspectos sustanciales que tendría que conocer un docente sobre el tema de la neurociencia cognitiva. He aceptado incluirlo también en este libro, como formación básica de lo que hoy podría considerarse como el "abc" del conocimiento del cerebro. Conocimiento que en las próximas décadas será absolutamente necesario en el ámbito de la pedagogía y de las prácticas educativas, habida cuenta que la cognición es un proceso que implementa el cerebro y sus subsistemas, por medio de los cuales se organiza la información sobre la realidad externa e interna en que existimos.

Al responder a esta solicitud, mi primera reflexión fue la siguiente: tantas incógnitas existen sobre el Universo, la vida y tantas cuestiones que apenas conocemos...; nos queda tanto por saber acerca de "algo" que es parte de nosotros, apenas el 2 por ciento del peso de nuestro cuerpo (un peso alrededor de 1,4 kilos)... El cerebro contiene cerca de mil millones de neuronas, cada una de las cuales establece unas 20.000 conexiones con otras células nerviosas. Existen 10.000 sinapsis por neurona, estructura a través de la cual acontece el cambio de información entre las neuronas, trillones de células de soporte llamadas gliales... En él se realizan miles de operaciones mentales que constituyen un prodigio de computación, sin que



exista un centro de coordinación, puesto que está organizado en diferentes módulos funcionales relativamente autónomos. Acéntrico y policéntrico, ejecuta funciones analíticas y de mando de forma paralela; sus regiones más importantes son las más periféricas, tanto en el córtex como en el neocórtex.

### La realidad triúnica del cerebro

Durante algunos años, al tenerse en cuenta la teoría Mac Lean y Laborit, se sostuvo, desde el punto de vista de la evolución filogenética, que en nosotros había tres cerebros en uno: el de origen reptileano (el paleocéfalo), la herencia de los mamíferos (el mesocéfalo), y el córtex y neocórtex. Actualmente, los aportes de la neurociencia cognitiva con sus avales derivados de los estudios de neuroimágenes y el desarrollo de la neuropsicología cognitiva, han aportado una información mucho más precisa y rica sobre la estructura y función de diferentes sistemas que sustentan los procesos intelectivos, afectivos y comportamentales. En sentido estricto, hoy no se habla de tres cerebros. Existe un solo cerebro constituido por tres partes: tronco cefálico, sistema límbico, córtex y neocórtex.

El **tronco encefálico**, que algunos llaman "cerebro reptiliano", corresponde a la estructura que surgió en los reptiles durante la evolución. Está formado por el bulbo raquídeo, que es una extensión de la médula espinal. Ésta contiene la sustancia reticular activadora ascendente y el ganglio basal que se encarga de la función motora y de la memoria básica de los patrones sensoriales. En la interacción entre el cerebro y la sustancia reticular se realiza el juego del sueño, del insomnio; de la atención y la distracción.

Después de pasar por la sustancia reticular y el ganglio basal, los impulsos llegan al sistema límbico y al córtex y neocórtex, y retornan a los músculos a través del sistema nervioso para realizar la acción.

En el tronco encefálico están las acciones que se desarrollan mecánicamente (rutina, imitación y repetición). Esta parte del cerebro está relacionada con el instinto de supervivencia, la aptitud para los trabajos manuales, el espíritu de aventura, la resistencia física, la capacidad de concretar ideas, la puntualidad y buena administración del tiempo, etc.

El **sistema límbico**, que también se denomina "cerebro mamífero", está configurado por el tálamo, la amígdala, el hipotálamo, los bulbos olfativos, la región septal y el hipocampo. Cada una de estas estructuras tiene funciones y características específicas.

El tálamo es la mayor estructura del sistema límbico y funciona como transmisor de los impulsos sensoriales del neocórtex. Su función principal es la integración senso-motriz. Está asociado con la afectividad.

El hipocampo une el desarrollo de la afectividad con la memoria a largo plazo.

Por su parte, el hipotálamo, que se relaciona con el placer y el dolor, y es tan pequeño como un guisante, se localiza en la base del cerebro. Regula la temperatura corporal, las emociones, hambre y los ritmos biológicos.

El **córtex y neocórtex** es el estrato externo del cerebro, con un espesor de entre 2 y 6 mm. Ambos lados (izquierdo y derecho) están unidos por un haz de fibras nerviosas llamado "cuerpo calloso". Su superficie es irregular, con áreas de mayor protuberancia intercaladas con pequeños círculos.

Se ha dicho que el neocórtex es la "madre de las invenciones y padre de la abstracción"; se relaciona con la capacidad de argumentación, el razonamiento lógico y analítico, la habilidad para discernir, el autocontrol y la fluidez verbal.

### El cerebro bi-hemisférico

Uno de los aspectos o descubrimientos más importante acerca del cerebro es lo referente a la especialización funcional de los dos hemisferios.

Hace algunos años, el neurofisiólogo norteamericano Roger W. Sperry (ganador del Premio Nobel de Medicina en 1981) desarrolló la teoría de los hemisferios cerebrales. Si bien ambos hemisferios son simétricos y las funciones de percepción y motricidad están igualmente distribuidas, en uno y otro se dan procesos diferenciados en relación con determinadas funciones o facultades particulares. Ambos hemisferios responden de manera totalmente diferente y en tiempo distinto a un estímulo e información, presentando un proceso también desigual en lo que concierne a la elaboración del pensamiento humano y la configuración del comportamiento.

### Los procesos neurocognitivos que se desarrollan preferentemente en cada hemisferio cerebral

En el *hemisferio izquierdo* radican áreas específicas que rigen algunas funciones, como las tareas lingüísticas (la lectura, la escritura) y todo lo que



corresponde al desarrollo lineal, lógico y racional del pensamiento: el cálculo, la aritmética, las operaciones analíticas, la percepción de esquemas significativos y la disposición ordenada de las secuencias. Construye significados a través de la organización de signos lingüísticos. Al ser las matemáticas un lenguaje simbólico secuencial como el verbal, se relacionan preferentemente con este hemisferio, que también está relacionado con los procesos cuantitativos... El hemisferio izquierdo privilegia el pensamiento digital.

El *hemisferio cerebral derecho* es holístico; procesa con preferencia imágenes visuales y espaciales. Interviene en el proceso musical y en actividades artísticas en donde lo visual es prioritario. También lo hace en el procesamiento de los cuentos, chistes y paradojas. Procesa el lenguaje no verbal, la atención subliminal no consciente y la afectividad primaria. Contribuye al pensamiento creativo... Privilegia la lógica analógica.

Sabemos que cualquier modificación de las circunstancias o entorno de cada persona, considerado desde la perspectiva de la evolución de la sociedad y la cultura a través de los tiempos o de la vida misma de cada ser humano, tiene la capacidad de modelar los circuitos cerebrales. En esa circunstancia/entorno de la persona, se incluyen lo educativo y lo cultural (entre otras cosas), y la televisión de manera especial. Ahora bien, frente a esta diferenciación cerebral, cabría preguntarse si el hecho de ver televisión tiene una misma forma de efecto y estimulación en ambos hemisferios, o bien si esta estimulación es diferente en uno y otro.

Desde el punto de vista sensorial, mientras se usan los dos campos visuales, el estímulo óptico llega con la misma intensidad a los dos hemisferios. Sin embargo, la forma neorofisiológica de percepción, según los estudios más fidedignos, estimula más el funcionamiento del hemisferio derecho, en cuanto aporta una aproximación espacial, global y emocional a la realidad, y produce una cierta inhibición en el izquierdo, en cuanto requiere menos del pensamiento analítico y de la lógica formal.

¿En qué medida esto es así?... ¿Qué consecuencias tiene para el desarrollo del cerebro de los niños antes de los doce años, edad en que parece que se produce la especialización de los hemisferios? Dejamos de lado estos interrogantes, a los que no tenemos respuestas... Lo que nos parece demostrable es que esta diferente forma de estimulación tiene consecuencias psicológicas (configuración del comportamiento y de la personalidad), con incidencias en el campo de la pedagogía y de todas las formas de intervención social. Aquí hay un amplísimo campo por investigar. Los estudios más recientes

han puesto de manifiesto que la diferenciación funcional de los hemisferios cerebrales no es tan marcada como se dijo inicialmente. Por eso, conviene utilizar la palabra "preferentemente" cuando se describen los procesos que desarrolla cada hemisferio.

Quisiera cerrar este parágrafo con dos tipos de consideraciones: la primera de ellas es acerca de los estímulos que llegan al cerebro, nada menos que unos 100.000 por segundo. A la corteza cerebral llegan apenas un tres por ciento para su análisis, es decir, unos 3.000 estímulos. Si todos los estímulos llegasen a la conciencia, enloqueceríamos en pocos minutos. Existe un diafragma como mecanismo neurofisiológico. Este diafragma depende de tres factores: genético, cultural/ambiental y motivacional; este último, en el sentido de la percepción selectiva que hacemos, en razón a nuestro proyecto de vida o intereses predominantes.

Una segunda cuestión sobre la que queremos llamar la atención es que, en la cultura occidental, desde la civilización griega, con el desarrollo del pensamiento racional, fue estimulado el predominio del hemisferio izquierdo. Con la aparición de la televisión (casi 2.500 años después de iniciarse el proceso al que acabamos de aludir), ¿podríamos presumir que retornaremos al predominio del hemisferio derecho, con todo lo que ello implica?... Lo dejamos como un interrogante abierto a nuestra búsqueda y reflexión.

### *b. La teoría de las inteligencias múltiples y la educación*

Desde la antigüedad clásica hasta la aparición de la psicología, las respuestas acerca de qué es la inteligencia se derivaban de la concepción que se tenía de la naturaleza humana, aludiendo a la capacidad cognoscitiva como nota esencial del ser humano. Con la aparición de la psicología como disciplina, la idea que se tiene acerca de la inteligencia es fruto o resultado de la observación psicológica, según los diferentes enfoques que toman forma en este campo del saber. En esta fase aparecen los *tests* para medir la inteligencia. Es el momento de la *testmanía*. El cociente intelectual (CI) ofrece el parámetro ideal para relacionar la edad cronológica con la edad mental. Después de este período en el que la preocupación fundamental fue medir la inteligencia, las tendencias de orientación cognitiva conducen a centrar las preocupaciones en otra dirección: explicar el funcionamiento de la inteligencia humana y los procesos mentales implícitos.



A partir de 1983, con la aparición de la "teoría de las inteligencias múltiples", especialmente a través de la obra de Howard Gardner, se produce un cambio muy profundo en cuanto a la idea que se tiene de la inteligencia. Veamos algunos aspectos:

- Se rechaza como falsa la concepción estándar de la inteligencia, según la cual existe sólo un tipo de inteligencia.
- Si en la tradición del pensamiento psicológico no se consideró a la inteligencia como algo relacionado con el cerebro, la teoría de las inteligencias múltiples parte desde una perspectiva totalmente opuesta: comienza elucidando los mecanismos cerebrales que subyacen en las inteligencias individuales.
- No se parte de la pura observación psicológica, sino de la investigación neuropsicológica.
- Una de las ideas centrales de esta teoría es que cada una de las inteligencias es neurológicamente autónoma, es decir, independiente de las otras.
- Todos tenemos una mezcla de los ocho tipos de inteligencia, con una o dos preponderantes y otra u otras débiles.

### Reacciones frente a la teoría de las inteligencias múltiples

Aceptada por los biólogos, fuertemente criticada y rechazada por los psicómetras (pues amenaza sus medios de subsistencia y su razón de ser), esta teoría ha sido muy bien acogida por educadores, que constituyen el campo en donde ha tenido mayor incidencia... Después de explicar en qué consisten los diferentes tipos de inteligencia, consideraremos algunos aspectos respecto de los cuales esta teoría ha hecho aportes en el ámbito de la pedagogía, para desarrollar determinadas capacidades de los estudiantes.

### Las ocho inteligencias

En la actualidad han sido identificadas ocho inteligencias o, si se quiere, ocho formas cualitativamente independientes de ser inteligente. El conocerlas nos permite:

- Evaluar en cada alumno qué tipo de inteligencia predomina o cuál no tiene desarrollada.
- Promover el desarrollo de todas las inteligencias, tanto en el docente como en el aprendiz.
- Preparar el material que se va a aprender de acuerdo con los distintos tipos de inteligencia.

Veamos brevemente cada una de ellas:

- La **inteligencia lingüística** se relaciona con la capacidad para manejar el lenguaje materno y quizás de otros idiomas, para comunicarse y expresar el propio pensamiento y darle un sentido al mundo mediante el lenguaje. El sistema lingüístico tiene su asiento preferencial en el hemisferio izquierdo, con dos importantes áreas: la de Broca y la de Wernicke. La prosodia —o sea, el componente no verbal de la palabra (tono-frecuencia-volumen-ritmo, etc.)— sería responsabilidad principal del hemisferio derecho.

*Profesionales típicos: poetas, escritores, oradores, periodistas o simplemente personas para quien la lengua es importante en el ejercicio de su profesión.*

- La **inteligencia lógico-matemática** permite a los individuos utilizar y apreciar las relaciones abstractas; es el modo de trabajar de un científico o un lógico y de un matemático, al manipular números, cantidades y operaciones.
  Si bien son operaciones secuenciales, atribuidas en forma preferencial al hemisferio izquierdo, ciertos aspectos de los propios procesos mentales referidos por algunos matemáticos como Einstein, indican el *rol* del hemisferio derecho en los mismos. Einstein decía que pensaba en imágenes, y que su fórmula matemática que revolucionó a la física estuvo inspirada en un sueño previo a su expresión consciente y digital. Hablaba de la belleza de las matemáticas. Muchos procesos y grandes descubrimientos en el terreno de la ciencia siguieron el camino de los procesos creativos, donde se interpreta que el hemisferio derecho tiene una acción preponderante.

*Profesionales típicos: científicos, filósofos, matemáticos, estadísticos.*



- La **inteligencia musical** se refiere, como su nombre lo indica, a la capacidad de desarrollar el pensamiento musical; es decir, comunicar, comprender y crear los significados de los sonidos.
  La relación topográfica entre los hemisferios cerebrales respecto de la inteligencia musical, es un tema que hay que investigar a nivel neurobiológico. Si tenemos en cuenta ciertos datos, quizás puedan clarificarse los caminos a seguir en futuras investigaciones.
  La música es un lenguaje que tiene sus reglas, su gramática, etc. Es sonido autosuficiente organizado, regido por reglas de armonía y contrapunto. Podemos presuponer que los procesos que se requieren para la actividad musical son de distinto tipo; por ejemplo:

— ***Visuales***: para la lectura de la notación musical; donde esa notación no sólo se presenta en una forma secuencial, sino también con una forma y en un contexto espacial, que interviene para dar significado a esa notación.
— ***Auditivos***: la percepción y comprensión de las melodías, timbres, ritmos y armonía es un proceso acústico.
— ***Kinésicos***: para la ejecución musical es necesaria una coordinación motora de altísima complejidad.
— ***Funciones cognitivas de tipo ejecutivas***: para el desarrollo de las piezas musicales.
— ***Activaciones de circuitos afectivos***: para explicar las activaciones emocionales que produce la música.

En resumen: procesamientos modulares, secuenciales, en paralelo, que nos indican que son los dos hemisferios los que, con circuitos que se complementan, permiten el desarrollo de la inteligencia musical. Esperemos que futuras investigaciones aporten mayor luz para la comprensión de estos procesos neurocognitivos que son generadores de uno de los productos de la especie humana: la música.

*Profesionales típicos: músicos, cantantes, compositores, directores musicales.*

- La **inteligencia kinestésico-corporal** se expresa en la capacidad para utilizar todo el cuerpo o parte de él (manos, dedos, brazos o piernas), en

forma armónica y coordinada, acorde con una meta determinada cuyo instrumento para alcanzarla sea el propio cuerpo.

*Profesionales típicos: deportistas, gimnastas, bailarines, mimos.*

- La **inteligencia espacial** se refiere a la capacidad para representar el mundo visual y espacial en nuestros procesos neurocognitivos. Grandes flujos de información permiten que esto se realice, con ubicaciones diferentes en el cerebro: un área localizada en la parte dorsal procesa lo relacionado con el espacio, y otra ventral está relacionada con los objetos; los dos circuitos naciendo en el lóbulo occipital son su sustratum. Es el modo en que un jugador de ajedrez o un escultor representa los objetos visuales y su entorno espacial. El hemisferio derecho es donde preferentemente se desarrollan los procesos visio-espaciales.

*Profesionales típicos: escultor, arquitecto, pintor. Ciencias como la anatomía o topología enfatizan la inteligencia espacial.*

- La **inteligencia interpersonal** es la capacidad para comprender a los otros y relacionarnos con ellos, en sus formas de pensar, sentir y actuar, detectando sus motivaciones e intenciones. Se relaciona con aprender a comunicarse, hacer críticas y criticar, manejar los conflictos llegando a la meta del ganar-ganar (es la base de los procesos de mediación). La "teoría de la mente" identifica circuitos cerebrales responsables de esta habilidad. El lóbulo frontal y otras estructuras juegan un papel principal en esta competencia.

*Profesionales típicos: educadores, trabajadores sociales, terapeutas y cualquier persona que tiene que trabajar en la esfera interpersonal.*

- La **inteligencia intrapersonal** se refiere a tener conocimiento de uno mismo; ayuda a que los individuos observen sus estados y procesos neurocognitivos, a nivel tanto intelectivo como afectivo, y comprendan sus comportamientos. Quienes la tienen más desarrollada tienden a saber lo que pueden hacer o no, lo que les ayuda a tomar decisiones eficaces y eficientes sobre sus vidas. La metacognición es un proceso indispensable para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. También en este tipo de inteligencia se identifican algunos de los circuitos cerebrales que la sustentan.

*Profesionales típicos: ciertos líderes religiosos y algunos artistas; filósofos, oradores con capacidad de movilizar por su carisma.*

- La **inteligencia naturalista** es la capacidad humana para distinguir entre cosas vivas (plantas, animales), así como para distinguir, clasificar y usar elementos del medio ambiente; es decir, para captar características del medio natural (configuración de montañas, nubes).

*Profesionales típicos: granjeros, jardineros, estudiosos de la flora y de la fauna, capitanes de barco.*

## 7. POTENCIALIDADES Y RIESGOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMUNICACIONALES. NECESIDAD DE UN USO RAZONADO, EQUILIBRADO Y CREATIVO DE LAS MISMAS

*Bienvenidos los avances en la tecnología de la comunicación, que nos han permitido alcanzar a los hasta ahora inalcanzables y nos da la posibilidad de incluir a los hasta ahora excluidos. Pero como instrumentos, no como fin... Las familias —las madres, sobre todo— siguen siendo junto con los maestros y educadores los grandes protagonistas de este proceso de forja que conduce a la "soberanía personal", a "dirigir con sentido la propia vida".*

**Federico Mayor Zaragoza**

Ya entrados en el siglo XXI, los análisis y debates acerca del uso de las nuevas tecnologías en la educación han superado el debate sobre si son buenas o malas para mejorar la práctica docente. En la sociedad de la información, el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje es ampliamente aceptado. Esa vieja dicotomía axiológica no es el problema; los desafíos que ahora afrontamos son **cómo usarlas y con qué fines**. De ahí que hablemos del uso razonado, equilibrado y crítico de las mismas. Esto supone y exige pensar al mismo tiempo en sus potencialidades/posibilidades y en sus riesgos/distorsiones para la práctica educativa.

No se han de reformular los fines de la educación como consecuencia del uso de las nuevas tecnologías, sino que, a partir de los fines que se derivan de un marco o de supuestos ideológicos, filosóficos y políticos, se han de integrar los usos de las nuevas tecnologías. En otras palabras: desde sus fines y propósitos, la educación debe apropiarse del ciberespacio y no al revés (de lo contrario, el conocimiento quedaría dominado por la cultura audiovisual).

Es evidente que en el mundo en el que vivimos nadie escapa a la influencia y a los impactos de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación de masas. El mundo, la sociedad en que vivimos, no son lo mismo que antes, como consecuencia de estos cambios tecnológicos. Como es obvio, la educación o, para ser más precisos, los centros educativos y los docentes, no pueden dar la espalda a esta nueva circunstancia.

Hay dos cuestiones, diferentes pero inseparables, que debemos tener en cuenta:

- Por una parte, el hecho de que nos encontramos inmersos en la civilización de la imagen; lo icónico nos rodea y penetra por todas partes, al punto que la imagen se ha transformado en uno de los medios de expresión y comunicación más relevantes.
- Por otro lado, nos encontramos con el hecho de que las nuevas tecnologías comunicacionales crean nuevas exigencias en el mundo de la educación.

Veamos algunas pistas acerca de lo que podemos y debemos hacer respecto del uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. Lo que escribimos sobre el tema no son respuestas, ni propuestas; son apenas reflexiones e interrogantes.

### El mundo de la imagen y sus exigencias en el ámbito educativo

*En un mundo en el que los poderosos medios de comunicación de masas están en vías de transformar todo el planeta en "palestra pública", hay que guardarse tanto de la actitud que consiste en degradar sistemáticamente la palabra hablada y la imagen en beneficio de la palabra escrita, como la tentación de hacer de aquellas un uso casi exclusivo.*

**Informe Faure:** ***Aprender a ser***

Las nuevas generaciones (después de los años sesenta, con variación según los países) son "iconófilas y videófilas". Teniendo en cuenta esta realidad, es obvio que la escuela, la educación, no puede prescindir de la imagen y de las nuevas tecnologías como recursos didácticos.

### La escuela en la era virtual: las nuevas tecnologías y su impacto en la educación

Las nuevas tecnologías crean, de hecho, nuevas exigencias en el mundo de la educación. Su aplicación a las prácticas educativas producen cambios, desde la utilización del espacio en el aula hasta nuevos enfoques en la praxis educativa, tanto en el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje como



en el rol del profesor y, como es obvio, las didácticas específicas de cada una de las asignaturas. Es necesario, como lo indica el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, "fomentar la innovación a través del paulatino cambio en los roles y métodos didácticos utilizados tradicionalmente por el profesor y que tienen que ver con los modelos de transmisión de la información y del control del aprendizaje".

Queremos ejemplificar este impacto, tomando como referencia solamente **la introducción del uso de Internet**... Para algunos, este medio de comunicación nos llevará a cambiar el concepto de escuela por el de *cibercentro*, equivalente al término de ciberespacio ya puesto en circulación para designar el "lugar" en el que se encuentran las personas que, utilizando medios técnicos, superan las limitaciones espacio-temporales... No estoy seguro de suscribir esa afirmación, pero no cabe duda de que esa tendencia existe, y que en un futuro cercano el mayor porcentaje posible de niños y jóvenes se habrán familiarizado con el uso de Internet.

Es evidente que la formación a través de Internet (que es una forma de educación a distancia) tiene muchas diferencias con la formación presencial, tal como se ha venido haciendo desde hace décadas. Veamos algunas de ellas:

- Facilita el aprendizaje autónomo; el alumno no necesita ir a clase, lo que supone ahorrar tiempo en viajes, no estar sujeto a horas fijas para el aprendizaje, no necesitar tomar apuntes, ni el uso de libros de texto.
- El alumno estudia desde su casa, con la posibilidad de adaptar los horarios a sus conveniencias y posibilidades.
- Facilita el intercambio de opiniones y conocimientos dentro de un grupo de personas organizadas para este propósito.
- Puede aprovechar la interactividad de los contenidos.
- Permite obtener información sobre cualquier temática mediante el acceso a la base de datos.

Más allá de su uso para estudiar, Internet tiene otras aplicaciones educativas:

- Hace posible la correspondencia electrónica entre estudiantes y profesores de diferentes centros docentes dentro y fuera del propio país.
- Permite el intercambio de experiencias con otros centros educativos de cualquier lugar del mundo; quizás en pocos años más sea posible crear comunidades virtuales en el ámbito educativo.

- Se puede utilizar como fuente de conocimiento para preparar las clases, para documentarse de cara a la realización de una monografía o trabajo práctico de una asignatura.
- Puede permitir algún servicio *on-line* de asesoramiento.
- También se puede utilizar Internet para consultorías y tutorías telemáticas a través del correo electrónico, para hallar programas buscadores con el fin de obtener índices temáticos y para recurrir a telebibliotecas electrónicas.
- La utilización de esta herramienta virtual permite realizar clases a distancia a través de videoconferencias, y la enseñanza en casa *(home schooling)*. De este modo, se facilita la formación continua, puesto que es posible acceder, transmitir y compartir información desde cualquier lugar.

### Dificultades y limitaciones en el uso de Internet con propósitos educativos

Pueden señalarse algunas limitaciones:

- El tiempo que se pierde en buscar la información que se necesita.
- Que no toda la información disponible es válida y fiable, sino que es una "masa indiferenciada" en donde *todo está en todo* y no siempre se puede hacer un análisis crítico de la misma.

Pero la limitación más significativa es que —aunque parezca una paradoja o contradicción— el gran desarrollo tecnológico en el ámbito comunicacional, en muchos casos deteriora la capacidad de comunicación entre individuos.

Por otro lado, desconocer en la actividad educacional todo lo referente al uso y aplicación de las nuevas tecnologías en el currículo educativo es dejar a la escuela, y a quienes en ella se forman, desvinculados de un aspecto sustancial de la vida en la sociedad de la información que, a su vez, está inmersa en la civilización de la imagen... Es por eso que hablamos de la necesidad de hacer un uso razonado, equilibrado y creativo de las nuevas tecnologías.

El tránsito de la "Galaxia Gutenberg" a la "Galaxia Marconi", supuso el paso de una civilización cuya cultura estaba centrada principalmente en el libro a otra civilización en la que la cultura se expresa fundamentalmente a



través de imágenes. Como es obvio, esto tiene muchas implicaciones en la práctica educativa. Las nuevas tecnologías plantean nuevos e inéditos problemas a la práctica educativa y a la psicología del aprendizaje.

Junto a la ignorancia casi generalizada acerca del uso de las nuevas tecnologías (situación que ha cambiado notablemente en los últimos años), han ido apareciendo educadores que son "conversos entusiastas" de las tecnologías de la comunicación y de la información. De este modo, deslumbrados por estos espejuelos, olvidaron el carácter instrumental que tienen las diferentes tecnologías y que la tarea del maestro y del profesor es irremplazable. No es posible una verdadera praxis educativa si se prescinde de las relaciones interpersonales: docente-alumno, alumnos-alumnos y de los docentes entre sí. Este tipo de tecnólogos de la educación ha ido creciendo en los últimos años. Es por esta razón que hablamos del uso equilibrado de las nuevas tecnologías, de modo que mezcle la formación *on-line* con la formación presencial.

Además de producirse estas expresiones de exagerada "devoción" por las nuevas tecnologías, a medida que la televisión impregnaba toda la vida social y el mundo de la imagen se fue introduciendo en la educación, tuvo lugar una distorsión en la práctica educativa; algunos comenzaron a utilizar en su tarea como docentes más imágenes que ideas, al mismo tiempo que se sustituía el conocimiento por la información. Como consecuencia de ello, en los estudiantes comenzó a obsevarse una creciente dificultad para desarrollar el pensamiento abstracto. Una práctica educativa que acentúa de manera terminante el manejo de imágenes y de iconos, empobrece la capacidad del manejo de ideas, y deteriora la ortografía y la sintaxis. El fortalecimiento de esto último se logra desarrollando el pensamiento abstracto, que es lo que permite, a su vez, la comprensión profunda de hechos, fenómenos y acontecimientos. Hemos de tener en cuenta que la palabra suscita pensamientos y que las imágenes suscitan asociaciones.

Yendo hacia un aspecto eminentemente práctico para la tarea en el aula, hoy parece estar ampliamente aceptada la integración de lo audiovisual en la tarea docente, en dos dimensiones:

- Integrado como materia de estudio: educar en lo audiovisual, para aplicarlo como recurso en la educación.
- Integrado como recurso para la enseñanza: educar con lo audiovisual; saber integrar técnicas y recursos audiovisuales en todas las áreas o niveles de la enseñanza.

A ello hemos de añadir la necesidad de desarrollar una alfabetización visual: aprender el lenguaje de la imagen como algo distinto del lenguaje oral y del escrito. Saber leer imágenes es una destreza sintáctico-semántica que debemos aprender. En otras palabras: tenemos que conocer las reglas de uso que rigen los mensajes visuales.

Con la incorporación de los nuevos adelantos tecnológicos aplicados a la educación, se ha dado un vuelco a cómo enseñar. La fotografía, el cine, la televisión, los ordenadores, el video, Internet, las videoconferencias... No podemos imaginar hasta dónde se podrá llegar. Ahora ya disponemos de la tecnología WAP, que combina Internet con la telefonía móvil, y las UMTS (tercera generación de telefonía móvil), que permite transmitir dos megabytes de información por segundo. Ya es posible incorporar en las redes móviles los sistemas de inteligencia artificial.

Todo esto plantea nuevos desafíos a la educación y a la didáctica. Se ha ido mucho más allá de la incorporación de lo audiovisual a la educación. ¿Hasta dónde nos llevarán la revolución tecnológica de los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información?... Posibilidades y riesgos son los desafíos que afrontamos: de nosotros dependen las respuestas.

Se ha dicho que en un futuro cercano parte de la tarea docente se delegará en "tutores virtuales inteligentes"... Esto es parcialmente cierto. Sin embargo, cualquiera que sean los avances tecnológicos aplicados a la educación, no se podrá suplir la relación profesor-alumnos, ni las relaciones de los alumnos entre sí, tan necesarias para el proceso de socialización. Lo sustancial será siempre lo que el profesor enseña con su vida. ¿Hasta dónde nos llevará la revolución tecnológica?, nos preguntábamos. No lo sabemos. Sin embargo, hay tres aspectos que me parece que podemos señalar:

- Desde los años noventa no se puede enseñar con eficacia sin recurrir a algún tipo de apoyaturas o ayudas visuales.
- Dejar las nuevas tecnologías comunicacionales fuera de la escuela sería acentuar la fosa o brecha que existe entre la escuela y la vida.
- Por último —como se dice en un documento de la UNESCO—, tenemos que asumir que la educación ha de poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios. Lo importante no es saber qué camino ha seguido el individuo, sino qué ha aprendido y qué conocimientos y habilidades ha adquirido.



# 8. La búsqueda de una escuela para todos y la educación personalizada

La búsqueda de una escuela para todos y de una educación personalizada abierta e integradora, ha sido una de las preocupaciones más relevantes en el ámbito de la reflexión y de la práctica docente de los últimos años. Esta historia reciente se ha expresado en un devenir que ha ido desde la escuela a la que accedían unos pocos hasta la escuela que pretende dar cabida a todos; desde la escuela que homogeneiza para configurar una identidad cultural hasta la escuela que asume la multiculturalidad y el pluralismo cultural como una forma de enriquecimiento de los educandos; desde las escuelas especiales a las escuelas de la inclusividad. La escuela para todos supone diferentes aspectos y formas de realización; la educación personalizada, en cambio, es algo bien concreto y delimitado.

## La escuela para todos

Existe una preocupación —como se explica en otra parte de este libro— por lograr a escala mundial una educación para todos, que se traduzca a nivel de las prácticas concretas, en la que la escuela esté al alcance de todos. La concreción de esta gran propuesta a realizar en el siglo XXI se expresa en una triple dimensión:

*a.* Supone la posibilidad real del acceso de todos los seres humanos a la escuela; es un ideal que estamos muy lejos de alcanzar en el año 2004, con más de 800 millones de analfabetos. Pero es un objetivo al que debemos tender.

*b.* La escuela para todos en contextos multiculturales implica también tener en cuenta la diversidad cultural de los educandos, promoviendo, a su vez, el respeto a las diferencias como un elemento enriquecedor. Su objetivo es doble: ofrecer una educación igual para todos, cualquiera sea la cultura a la que se pertenezca, y fomentar en los educandos el aprecio a la diversidad cultural como algo positivo y necesario para la convivencia en la sociedad moderna, en la que el mestizaje y el pluralismo cultural es un hecho corriente. La educación inter y multicultural

necesita tener en cuenta los referentes y experiencias culturales de los alumnos. No basta lo que se pueda establecer y proponer en el Proyecto Educativo institucional y en el Proyecto Curricular del centro. La formación de una conciencia de la interculturalidad se logra a través de la vivencia de la diversidad y de la interrelación y el intercambio.

c. La escuela para todos supone también el paso de la educación especial a la inclusividad. Con esta expresión se hace referencia a la formación de niños y niñas en situaciones desfavorables por algún tipo de discapacidad, que se integran en la escuela común siguiendo el principio de normalización. Aunque en un principio no se tuvo en cuenta, más tarde se reparó en que la integración no sólo debía ser de los discapacitados físicos, psíquicos o sensoriales, sino de todos aquellos a los que la escuela no daba respuesta a sus "necesidades educativas especiales", incluyendo a los alumnos con aptitudes y capacidades especiales o superdotados. También se incluye, entre los que tienen necesidades especiales, a los que viven en una situación socioeconómica desfavorable y a los que vienen de padecer largas enfermedades o prolongados procesos de hospitalización. Estas situaciones llevaron a que el concepto de atención a la diversidad se ampliase para aludir a todo el alumnado del centro. Finalmente, se llegó al concepto de "inclusión" o de "escuelas inclusivas", para hacer referencia a aquellas que incluyen todo tipo de diferencias y no excluyen a nadie.

**La forma de operacionalizar la diversidad en la práctica educativa**

Dentro de esta concepción, el término diversidad, que en sentido lato alude a la diferencia, la desemejanza y la variedad, como propuesta pedagógica sostiene que cada centro educativo ha de incluir e integrar a la totalidad de los alumnos, cualquiera sea su situación. Para operacionalizar esta propuesta, se parte del supuesto o principio de que los educandos pueden acceder al currículo de formas diversas, con ritmos distintos, y que, por lo tanto, pueden presentar resultados también diferentes. Cada uno crece en su formación según sus posibilidades y potencialidades. Y este crecimiento se mide en relación con cada uno y no de acuerdo con un baremo común a todos.

Esta diversidad, como ya lo indicamos y ahora queremos precisar, puede provenir de las diferentes condiciones personales y contextuales.



- Las condiciones personales:
  - de discapacidad física, psíquica o sensorial;
  - de sobredotación: precoces, talentosos o superdotados;
  - derivadas de características psicológicas que se manifiestan en trastornos graves de conducta, de inadaptación escolar o dificultades de aprendizaje.

- Las condiciones contextuales:
  - derivadas de un medio sociocultural desfavorable (barriadas marginales, minorías étnicas no integradas, inmigrantes pertenecientes a culturas o idiomas muy diferentes...);
  - derivadas de historias individuales de aprendizajes desajustados.

A su vez, no habría que olvidar esa gran variedad de ámbitos en los que se manifiesta la diversidad aludiendo no sólo a las capacidades intelectuales y habilidades sociales. Hoy se habla de diversidad de intereses, gustos y motivaciones, de diferentes ámbitos sociales y familiares y, sobre todo, de diferentes "estilos de aprendizaje", ya que —como es sabido— no todos los alumnos aprenden de la misma manera. Y todo ello exige:

- Proscribir toda forma de enseñanza normalizada en cuanto impone el mismo molde a todos los educandos, sin tener en cuenta la diversidad de talentos y de situaciones.
- La priorización de determinadas capacidades una vez programados los distintos tipos existentes: cognitivas, afectivas, psicomotrices, relacionales y de inserción.
- Una adecuada secuenciación de objetivos y contenidos acorde con los diferentes ritmos de aprendizaje.
- La programación y desarrollo de todo tipo de contenidos; no sólo los conceptuales, sino también los procedimentales y actitudinales.
- Las metodologías diversas y diversificadas que puedan responder mejor a cada uno y a la mejora de todos, teniendo en cuenta la multiplicidad de los talentos individuales.
- Unas formas de evaluar igualmente diversas: cada alumno ha de ser evaluado en función del progreso obtenido con respecto a su nivel inicial y no conforme con un baremo común para todos.

Todas estas formas y diversificación garantizan que la educación no se transforme también en un factor de exclusión o de marginación social.

### La educación personalizada

En cuanto a la idea y la práctica de la **educación personalizada**, se apoya en una concepción antropológica del ser humano, según la cual el sujeto de la educación no es un ser abstracto, universal, ajeno a las circunstancias sociales, culturales y económicas en que desarrolla su vida. Es una persona concreta, singular, situada y fechada, con una biografía única e incanjeable que, desde su peculiar identidad, expresa sus posibilidades y sus limitaciones. Por otro lado, la educación personalizada es reconocer al educando como un ser humano, es decir, que no es "algo" sino "alguien" a cuyo desarrollo global debe contribuir la educación.

Uno de los grandes desafíos de la educación personalizada es el de ofrecer respuestas diferenciadas de acuerdo con la diversidad de las características individuales de los educandos. Y en esto se relaciona con la idea de la escuela para todos. En otras palabras, no hay escuela para todos si no hay educación personalizada, y si no hay una educación personalizada no puede existir una escuela para todos, que supone el respeto de talentos diversos e implica proscribir toda forma de enseñanza y evaluación normalizada con un mismo baremo para todos. La práctica educativa de valorar la autonomía, la libertad, la originalidad, la capacidad de innovación y el talento emprendedor de cada uno, permite una educación personalizada.



## 9. Necesidad de implementar nuevas y mejores formas de administrar la educación

*Administrar es primariamente un proceso de crear oportunidades,*
*liberar potencialidades, remover obstáculos,*
*impulsar el crecimiento y proporcionar orientación.*
**Idalberto Chiavenato**

Parece poco probable que hoy se discuta la necesidad y utilidad de encontrar nuevas y mejores formas para administrar la educación. La tarea de conducción de las instituciones y actividades educativas exige, de quienes tienen estas responsabilidades, una serie de cualidades y habilidades para actuar de manera más eficiente, eficaz y efectiva. Existen tres razones principales para mejorar las formas de administrar la educación:

- Porque la organización y funcionamiento de las instituciones docentes es el marco en el que se desarrolla y del cual parte el proyecto educativo. En efecto, el clima o contexto de trabajo que se deriva de ese marco condiciona la calidad de la actividad docente. Con cierta frecuencia, la inercia y las complicaciones burocráticas han obstruido y dificultado el espíritu de innovación de muchos docentes. Por el contrario, la buena organización y funcionamiento de un centro educativo, crea las condiciones y el clima adecuados para movilizar las energías y potencialidades de la comunidad educativa y de cada uno de sus miembros para el logro de una mejor calidad educativa.
- Porque, siendo la educación un servicio público (su mantenimiento proviene del dinero del pueblo), sus recursos deben administrarse con la máxima racionalidad y responsabilidad. Consiguientemente, hay que evaluar por un lado el gasto que se realiza y por otro los resultados que se obtienen. Las instituciones docentes ofrecen, a veces, "una imagen insensata —como dice Santos Guerra—, realizan un trabajo sin preguntarse la naturaleza del mismo, por sus repercusiones y por sus efectos secundarios. Las escuelas viven al margen de su éxito, incluso, sin necesidad de definir su éxito".
- Porque en la coyuntura actual —al margen de la retórica política proclamando la importancia de la educación— los recursos asignados son

escasos y limitados, y hay que administrarlos con la mayor racionalidad posible. Para decirlo en breve: en el ámbito de la educación hay que aplicar también el principio de costo-beneficio y de costo-efectividad.

Sin embargo, para que mejor se comprenda lo dicho y lo que vamos a decir sobre las formas de mejorar la eficacia, la eficiencia y la efectividad del sistema educativo, hemos de advertir que con ello no queremos afirmar que con una mejor administración de la educación se asegure una mejor calidad de la misma. Los aspectos administrativos giran en torno a los **medios** más adecuados para gestionar bien y crear un contexto favorable para el trabajo propiamente pedagógico, pero no hacen referencia al **para qué** de la educación, que es lo sustancial para transformar y mejorarla.

### Mejorar la eficacia, eficiencia y efectividad del sistema educativo

Que el problema de la educación es en el fondo un problema económico —habida cuenta de que existe una relación directa entre lo que se invierte y lo que se obtiene en educación— es una afirmación que en algunos casos encubre otros problemas más profundos y en otros está desmentida por la realidad. Así, por ejemplo, en Washington se invierten 10.000 dólares anuales por cada estudiante y es una de las ciudades que tiene los peores resultados educativos en Estados Unidos.

La mejora de la gestión, organización y funcionamiento de los centros educativos y la formación llevada a cabo en los mismos centros, podrían resolver algunos problemas con los que tropiezan algunos docentes más inquietos cuando tratan de introducir innovaciones:

- exceso de tramitaciones y formalidades, de ordinario exigidas por las mismas autoridades educativas;
- autoridades del centro que no responden a las propuestas de cambio;
- la falta de colaboración —y participación— de otros docentes;
- estudiantes desinteresados por mejorar la calidad de la enseñanza.

Sobre todo podría evitar lo que expresa una de las Leyes de Parkinson: "La burocracia crece independientemente del trabajo que produce"; fenómeno que también se da dentro del ámbito educativo.



No cabe duda de que en casi todos los países hay problemas de falta de recursos dedicados a la educación. Sin embargo, en ciertos aspectos de la organización y funcionamiento de la administración de la educación, el problema de fondo no es la insuficiencia de recursos, sino la ineficiente organización del sistema educativo.

Dentro del ámbito de la educación, la diferencia que se da entre los resultados obtenidos y los resultados esperados no depende sólo del grado de eficacia, eficiencia y efectividad de la administración del sistema educativo, sino también de la infraestructura, equipamiento y tecnología utilizada pero, sobre todo, depende de la cualificación y compromiso de los educadores, de su satisfacción laboral y del clima estimulante para el aprendizaje que se haya podido crear.

Para mejorar las formas de administrar la educación es necesario que se diseñe un sistema organizativo y funcional.

## Anexo 1

# Cuando el maestro realiza la magia de enseñar

*El texto que transcribimos en este anexo fue publicado por la Oficina Nacional de UNICEF en Mozambique. Si bien se refiere a ese país, la magia de los maestros anónimos es algo que vale para casi todos los maestros de América Latina. Nuestra situación no es tan dramática como en Africa: aquí tenemos maestros preparados, no estamos tan carenciados de edificios escolares, se dispone de algún material didáctico y aunque los salarios no son lo que en justicia correspondería para la tarea que los docentes realizan, alcanzan para comprar lo indispensable. Pero aquí también tenemos, cada día, la magia, el milagro y el heroísmo de miles, de cientos de miles de maestros anónimos.*

### El maestro anónimo

Estos son los verdaderos magos.

***Sólo puede considerarse magia que un ser humano***
con poca o ninguna preparación;
con escaso apoyo u orientación pedagógica y didáctica;
que vive en una cabaña de paja, mal ventilada y escasamente iluminada;
sin tiendas cerca, y con el agua a muchos kilómetros de distancia;
a cinco o diez kilómetros de la escuela, que tiene que recorrer a pie
dos veces al día (de mañana y tarde);
que gana un salario que sólo da para comprar alimentos para una semana, a menudo pagado con retraso;
y que no alcanza siquiera para comprar vestidos o muebles...

***...consiga hacer que un niño...***
que ha caminado de 5 a 10 kilómetros para llegar a la escuela;
después de haber pasado la noche durmiendo sobre una estera raída;
dentro de una cabaña llena de grietas por donde entra ruidoso el frío;
sin haber comido mucho;
y después de haber tenido que hacer varias faenas del hogar...

***... aprenda a leer, escribir y contar...***
a la sombra de un árbol;
sentado en el suelo;
en un grupo de 70 niños;
sin tizas ni materiales didácticos;
sin libros ni cuadernos;
sin bolígrafos ni lápices.

***Será magia, para los esotéricos; un milagro, para los religiosos. Heroísmo, para el pueblo y para todo niño que, partiendo de esa nada, adquiera conocimientos y desarrolle habilidades.***

***Estos son los héroes anónimos de cada nación. No son héroes de guerra. Sus únicas armas son un tremendo amor por los niños y una voluntad de contribuir para que el mundo sea mejor. Son los héroes de la paz.***



# ANEXO 2

## Algunas precisiones conceptuales

Nos parece oportuno hacer algunas precisiones acerca de cuatro conceptos ampliamente utilizados en este libro, comenzando por el concepto de **educación**, diferenciándolo, a la vez, de los de **capacitación**, **formación** y **enseñanza**, los cuales a veces se utilizan de manera intercambiable o con alcances semejantes.

**Capacitación:** hacer que una persona sea apta para la realización de una tarea o habilitarla para hacer una cosa.

**Formación:** esta palabra hace referencia, en una de sus acepciones, a la idea de "dar forma a algo", es decir, a la determinación exterior que conforma o moldea a alguien o algo. También se puede hablar de formación aludiendo a las influencias que "con-forman" a los seres humanos. El formador es el que pone orden o forma.

**Enseñanza:** en sentido lato del término, alude al hecho de mostrar algo a alguien; es un concepto que hace referencia al arte o acción de transmitir conocimientos —técnicas, normas, etc.— para desarrollar facultades del educando. El término se asocia con la idea de instruir, adoctrinar, ilustrar, dar consejo o ejemplo.

**Educación:** etimológicamente, la palabra proviene de *educare* ("conducir", "guiar", "orientar"); semánticamente viene de *educase* ("hacer salir", extraer", "dar a luz"). Este término tiene una amplia polisemia; en sentido amplio se identifica con la socialización, en cuanto se incorporan por su intermedio las pautas culturales de la sociedad en que se vive. Pero la educación es sólo una parte de este proceso. En el sentido fuerte del término (y que es el que utilizamos aquí), la educación es la forma de potenciar el desarrollo humano de hombres y mujeres. En este contexto, conviene recordar

lo que decía Montaigne: "Un niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender". La educación es, pues, un proceso mediante el cual se posibilita el crecimiento y maduración de una persona. En la tarea de educar, más importante que la transmisión de contenidos (lo cual es necesario),es la formación de capacidades y el desarrollo de potencialidades propias del ser humano. En lo más profundo, educar es humanizar, hominizar... La educación es un derecho básico de todos y para todos. No es un objeto de mercado, como pretende convencernos el neoliberalismo que nos invade.



# ANEXO 3

## Aplicaciones posibles como resultado de los nuevos conocimientos sobre el cerebro

*Notas elaboradas por el Dr. Néstor Román, especialista en neurociencia cognitiva, catedrático de la Universidad Maimónides.*

Los conocimientos acerca del cerebro permitirán una amplia y profunda aplicación en diferentes campos. Hacemos una síntesis de los mismos para los educadores destinatarios de este libro.

- **Permitirán una mayor comprensión de las personas normales**, tanto en sus aspectos intelectivos, como en los afectivos y comportamentales. Comprensión que permitirá optimizar su interrelación con el ecosistema en que la persona esté inmersa, ya sea familiar, grupal, organizacional, etc. Donde haya una persona en acción, este conocimiento será de utilidad.
- **La comprensión de los procesos disfuncionales**, intelectivos, afectivos y comportamentales que, sin llegar a lo patológico, forman parte del existir.
- **La comprensión de la psicopatología** desde una nueva visión: la neuropsiquiatría, y de ciertas patologías neurológicas que enriquecidas con los aportes de la neuropsicología cognitiva tendrán una apertura a un paradigma que, fundamentado en el método científico, permitirá construir nuevos pilares epistemológicos.

Esta espectacular evolución en los conocimientos sobre el cerebro ha sido facilitada por el desarrollo de la biología, la genética molecular, la neurobiología y las nuevas técnicas de neuroimagen que tienen un rol preponderante:

- **Unas, al localizar topográficamente** las áreas donde se desarrollan los procesos neurocognitivos, como la tomografía por emisión de positrones o la resonancia magnética funcional.
- **Otras, al evaluar preferentemente los tiempos** en que esos procesos se desarrollan, como los EEG de alta densidad y la magnetoencefalografía, que permiten detectar verdaderos sistemas que, estructurados en forma de redes neuronales, son el sustrato para comprender en una nueva dimensión los procesos mentales.

Estas tecnologías han permitido "ver el cerebro funcionando", como una máquina físico-química en sus interacciones, totalmente biológica en su organización y plenamente humana en sus actividades. Una de las aventuras de la especie ha sido el "proyecto genoma humano"; y está en curso otro proyecto semejante, otro gran desafío para la ciencia: la construcción de un mapa de las estructuras y funciones del cerebro, algo que ya está desarrollando el ICBM *(International Consortium for Brain Mapping)*.

Relacionar todo lo nuevo que se ha investigado y conocido acerca del cerebro en estos últimos años y su aplicación en el campo de la educación es un desafío y una oportunidad.

### Un nuevo término se ha acuñado: la neuro-educación

Si se nos pidiera que presentáramos brevemente cuáles son los aspectos sustanciales que tendría que conocer un docente sobre lo básico de la **neuro-educación**, citando sólo algunos temas, podríamos hacer la siguiente enumeración:

- Aprender y enseñar son procesos neurocognitivos.
- Conocer el cerebro para optimizar esos procesos es una necesidad ineludible.
- Algunos de los conceptos derivados de la neurociencia cognitiva válidos para el tema que estamos considerando son:
  — Los sistemas atencionales y el conocimiento de diferentes formas de activarlos pueden optimizar el acto de aprender-enseñar.
  — Los sistemas de memoria indican que tenemos diferentes tipos de memoria y distintas formas de codificar, archivar y evocar la



información (memoria de trabajo, semántica, episódica, autobiográfica, procedural, condicionada, *priming*). El implementar estrategias para activarlas optimiza el aprendizaje. A mayor procesamiento de la información por las diferentes memorias, mejor aprendizaje y mejor enseñanza.
- Conocer los contenidos, las estructuras y el conocimiento previo archivado en los sistemas de memoria que tiene previamente el aprendiz, y articular esos contenidos y estructuras con el nuevo conocimiento que va a incorporar, aporta fundamento neurocognitivo al aprendizaje significativo y al aprendizaje comprensivo. La transferencia del conocimiento a distintos contextos parte del aprendizaje comprensivo y adquiere su racionalidad con lo que sabemos actualmente sobre los sistemas de memoria.
- Las estrategias para generar motivación extrínseca o intrínseca son formas de activar los circuitos neurocognitivos que intervienen en el aprendizaje y enriquecen este proceso.
- La inteligencia emocional es indispensable en los nuevos modelos educativos. Implementar su desarrollo es salir del analfabetismo afectivo, de tan alto costo personal y social. La curiosidad, el entusiasmo, la capacidad de asombro, etc., son capítulos de esa inteligencia. La inteligencia emocional también es conocer nuestras emociones, percibir la de los otros e implementar la más funcional para cada situación. Los circuitos neurocognitivos descritos por la llamada teoría de la mente (TOM), son indispensables para una comunicación empática, escenario indispensable en una adecuada interacción humana. La inteligencia emocional en el contexto de aprendizaje es un ingrediente que hay que incorporar para facilitarlo.
- Saber desarrollar y utilizar los sistema representacionales de nuestro cerebro, tanto las representaciones analógicas (visuales, auditivas, kinésicas, cinestésicas, gustativas, olfativas y los subsistemas de cada una), así como las representaciones digitales (lenguaje), son el inicio para el desarrollo de las inteligencias múltiples, que se considera en este libro. Son los ladrillos con que construimos nuestras representaciones del mundo exterior e interior. Esas construcciones neurocognitivas de la realidad nos permiten interactuar con el presente, volver al pasado, a una realidad que ya no existe, o evocarla para planificar acciones futuras.
- Nuestro cerebro tiene distintos estados, producto de la interacción de los procesos intelectivos y emocionales: positivo, negativo, neutro, creativo.

El conocerlos, inducirlos, controlarlos, permite la optimización del aprender-enseñar.

- Nuestras tomas de decisiones y nuestro modo de resolver problemas tienen un piso emocional, de diferente intensidad, que depende de la activación de ciertas áreas de los lóbulos frontales (A. Damasio). Si el resolver problemas y la toma de decisiones es parte del aprender y el enseñar, este es un tema que hay que profundizar.
- Los modelos neurocognitivos permiten el desarrollo de nuevas estrategias comunicacionales. Esta nueva comprensión de los procesos verbales y no verbales, a la luz de la neurociencia cognitiva, enriquece la interacción alumno-docente/alumno-alumno/docente-docente. Así, desarrollar comunidades educativas con objetivos comunes, implementar el aprendizaje cooperativo, se hace más factible. Los modelos lingüísticos cognitivos enriquecen la comunicación humana, siendo una realidad pragmática.
- La metacognición —es decir, la capacidad de autobservación de nuestros procesos neurocognitivos— facilita el aprendizaje activo y tendría en parte su escenario neurobiológico en ciertas funciones ejecutivas del lóbulo prefrontal. La práctica de la metacognición facilita la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos.
- Las técnicas de enseñanza y el aprender a aprender adquerirán racionalidad científica en la medida en que se fundamenten en la neurociencia cognitiva, y es conveniente centrarlas en el perfil neurocognitivo del aprendiz.
- Las evaluaciones formadoras facilitan el desarrollo de habilidades y destrezas neurocognitivas que, a su vez, en forma recursiva, enriquecen futuras evaluaciones. Uno de sus objetivos es organizar la información en las diferentes áreas del sistema de memoria.
- El cerebro que aprende se modifica a sí mismo y modifica el aprender. Es un proceso recursivo que coloca a la especie en un camino de cambio permanente.

Existen otros temas a considerar, como el desarrollo del pensamiento crítico, construcción de valores, etc., pero el objetivo de estas líneas es hacer una breve introducción que nos lleve a la reflexión de que la educación tiene una oportunidad de enriquecerse con la información que le brinda la neurociencia cognitiva.

Instrumentar las acciones para que esa oportunidad no se pierda, es una necesidad del sistema educativo y un encuentro oportuno con la historia.



**La construcción de los pilares de la neurociencia cognitiva**

Muchos son los neurocientíficos que están construyendo los pilares de la neurociencia cognitiva, enumeramos a continuación sólo algunos de ellos.

Joseph E. Ledoux (New York University), con sus exploraciones sobre la amígdala, relacionándola con estados afectivos como la ansiedad y el miedo, demostró en forma experimental los circuitos conscientes y no conscientes de esos estados emocionales, publicados en su famoso libro *The Emotional Brain*. Otros autores encuentran en esa amígdala en forma de pequeña almendra localizada en cada lóbulo temporal, uno de los ejes del sistema límbico. Sistema discutido y cambiante históricamente en la descripción de sus estructuras, quizá ha llegado el momento de modificar su nombre y renombrarlo como sistema emocional; sería una forma de actualizarlo conceptualmente acorde con las investigaciones actuales.

Tenemos dos grandes formas de procesar la información, la intelectiva y la afectiva. Son dos formas de conocer el mundo; nuestras emociones son una variante de cómo nos interrelacionamos con el mundo exterior e interior, son una forma de cognición y tienen su sustrato neurocognitivo en ese sistema emocional formado por diferentes estructuras, que en la actualidad revelan sus secretos y permiten postular nuevas teorías e hipótesis, gracias a la investigación científica.

Antonio Damasio (University of Iowa) investiga el rol de las áreas órbitofrontales en la toma de decisiones. En su también clásico libro *El error de Descartes*, escrito hace unos años, aporta valioso material. En la misma universidad, Ralph Adolph explora en su laboratorio *(The Cognitive Neuroscience of Emotional and Social Behaviorl)* la emoción y la cognición social en los seres humanos.

Richard Davidson, a cargo del Laboratorio de Neurociencia Afectiva (Wisconsin University), con sus investigaciones sobre las áreas de los lóbulos frontales activadas durante emociones negativas y positivas, y otras investigaciones similares, es otro autor que recupera el estudio de las emociones para el terreno de la neurociencia.

La psicología cognitiva en un principio dejó un vacío en el estudio de las emociones, privilegiando los procesos intelectivos. La neurociencia cognitiva le muestra este error histórico y le hace retomar este rico sendero con aportes indiscutibles, producto de la investigación científica.

Marcel Mesulan, en sus trabajos que analizan los procesos que van de la percepción a la cognición, es un integrador que forma parte de esta aventura del conocimiento.

Alan Baddeley, con sus modelos sobre los sistemas de memoria, es otro investigador a citar, que confirma parte de su modelo surgido de la psicología cognitiva en las investigaciones de las neurociencias.

Las investigaciones sobre el sistema hipocámpico y su relación con las memorias explícitas (conscientes) e implícitas (no conscientes), son tema de estudio de los investigadores.

El estudio de las funciones ejecutivas de las áreas prefrontales es otro ítem en pleno desarrollo y de utilidad pragmática para darles el valor operativo que otras disciplinas necesitan.

Hemos citado algunos temas y sólo a algunos de los numerosos neurocientíficos que están construyendo en el momento actual ese nuevo paradigma interdisciplinario que es la neurociencia cognitiva y brindando la oportunidad de operativizar parte de esos conocimientos en el área de lo que hemos llamado la neuroeducación.

Es importante tener presente que el concepto de cognición que surge de la neurociencia cognitiva ha cambiado desde que se elaboró este constructo hasta el momento actual. Por tal motivo, después de todo lo dicho, haciendo un breve resumen cabría una pregunta: ¿Qué es la cognición? Son los procesos que implementa el cerebro y sus subsistemas por los cuales organiza la información sobre la realidad externa e interna en la que existimos. Esta información organizada es lo que constituye el significado. Dar significados a la realidad externa e interna es uno de los objetivos de los procesos neurocognitivos; significados que, organizados sistémicamente, nos permiten la interacción con esas realidades.

¿Qué tipo de procesos son los que implementa el cerebro para construir el significado?

- Procesos intelectivos (cognición intelectiva).
- Procesos emocionales (cognición afectiva o emocional).

Ambos en interacción permanente, desarrollan procesos que denominamos cognición. El cerebro, con sus estructuras sistémicamente organizadas en forma de redes o circuitos neurocognitivos, aporta el *sustratum* para que se realice esa cognición y su producto, los significados.



## PARTE DOS

# Algunas cuestiones puntuales

1. Necesidad de una educación no sexista, que erradique los estereotipos de los papeles tradicionales de los sexos
2. La educación de la voluntad como forma de entusiasmar por el estudio y desarrollar la capacidad de ir a la acción
3. Deserción y fracaso escolar: dos lastres del sistema educativo
4. Los virus de la educación
5. Convivencia y conflictos en los centros educativos
6. Los consejos de convivencia y la mediación como nuevos enfoques de actuación ante problemas de indisciplina y violencia
7. Modos de ser y de hacer de las nuevas generaciones que hay que tener en cuenta en la formación de los adolescentes
8. La búsqueda de nuevas formas de intervención pedagógica para llegar a los niños y adolescentes marginados: el educador de calle
9. El malestar docente (*burn-out*)
10. Una falsa antinomia: escuela pública y escuela privada

Anexo: Ambitos de observación y evaluación del sexismo en la escuela

Existe una gran variedad y diversidad de problemas puntuales que inquietan a los educadores a comienzos del siglo XXI. Algunos de ellos son una preocupación generalizada (violencia e indisciplina en la escuela; repitencia, deserción y fracaso escolar). Hay otro tipo de cuestiones que son consideradas importantes para un sector limitado de educadores, como por ejemplo la búsqueda de formas de intervención pedagógica que sirvan para llegar y ayudar a los niños de la calle y a los adolescentes marginados. A otros les preocupan ciertas características de la personalidad básica o del carácter social, que constituyen obstáculos para poder llevar a la práctica una educación que forme sujetos activos y responsables, que desplieguen su autonomía y participen en todo aquello que les concierne.

Hay tres errores en los que se incurre al tratar cuestiones puntuales:

- no visualizar que muchas de ellas están relacionadas entre sí y condicionadas por contextos que desbordan el ámbito educativo;
- como consecuencia de lo anterior, uno se vuelve incapaz o infecundo para producir en la práctica educativa efectos sinergéticos;
- absolutizar —como a veces se hace— un problema puntual, como si fuese "el" problema educativo por excelencia, cuando es uno entre otros.

Todos estos errores tienen un trasfondo común: ver sólo un fragmento de la realidad. O, si se quiere analizar el problema desde otra perspectiva, puede decirse que el error proviene de no contextualizar cada uno de estos problemas. En esta parte del libro tratamos cuestiones puntuales, apenas contextualizadas, con la advertencia de que si nos limitamos a echar una mirada sectorial de los retos y desafíos de la educación, ello no nos permite ir al fondo de los problemas. Las partes I y III de este libro ofrecen algunos elementos para lograr una cierta visión de totalidad.

Dicho esto, vamos a considerar algunas de estas cuestiones. Hemos tenido en cuenta la opinión de decenas de educadores de diferentes países. Pero como había que seleccionar "algunos" de estos problemas, el error de selección puede no reflejar —y de ello soy responsable— la docena de problemas puntuales considerados por los educadores como los más importantes, a saber:

## 1. Necesidad de una educación no sexista, que erradique los estereotipos de los papeles tradicionales de los sexos

*Ahora les toca a las mujeres entrar en el mundo que los hombres concibieron a su imagen y semejanza.*
**Margaret Mead**

Entre los temas transversales —para utilizar la terminología de la reforma educativa de algunos países— que tienen que impregnar los contenidos de todas las áreas, la educación no sexista es uno de los pilares para la educación en valores.

Aun reconociendo los progresos al respecto realizados en las últimas décadas, tenemos que ser conscientes de que el sexismo en la educación y en el conjunto de las instituciones del sistema educativo va desde la guardería a la universidad. A modo de un *curriculum* oculto, la realidad androcéntrica aflora en todos los niveles del sistema educativo. Los estereotipos sexuales subsisten y subyacen en los contenidos de la enseñanza, y en la práctica son formas de discriminación contra las mujeres. En algunos casos pareciera que todavía se sigue pensando como Aristóteles, que decía que "la hembra es hembra en virtud de cierta falta de cualidades". Con ello coincidía Rousseau en el *Emilio* (el primer libro de pedagogía), cuando afirmaba que si la mujer se creyese capaz de tener criterios, "no asumiría la condición de subordinada para la que ha sido creada". Todos estos prejuicios se expresan en el sentir popular con el viejo dicho: "la mujer, la pata quebrada y en casa", fiel reflejo del rol reservado a la mujer en la sociedad patriarcal. Estos roles han sido definidos socialmente; ello no significa que pertenezcan a la naturaleza propia de la mujer. Las diferencias biológicas no explican las diferencias psicológicas y la diferenciación de roles. Cuando se recurre a la naturaleza y a la biología para explicar las diferencias, se cae en una forma de ocultamiento de la realidad de subordinación, y a veces de opresión, de la mujer.

Hay muchas personas (hombres y mujeres) que están de acuerdo con la igualdad de sexos y, consecuentemente, con la necesidad de una educación no sexista. Sin embargo, al margen de su buena voluntad, tienen actitudes y

comportamientos discriminatorios (*). Aun cuando tengan una clara conciencia de la necesidad de superar los prejuicios machistas. Dentro de la realidad androcéntrica reinante en nuestra sociedad, es difícil escapar de los comportamientos machistas que estamos acostumbrados a aceptar como normales.

Para superar el androcentrismo y la discriminación de la mujer, se han formulado en los últimos años propuestas concretas. A continuación señalamos algunas.

- La escuela, en cuanto agente de transmisión cultural, no debe ser un sistema en el que la enseñanza y el aprendizaje reproduzcan las formas machistas de organización de la sociedad y las formas que se establecen en las relaciones hombre-mujer. Para ello hay que reformular parte de los programas y contenidos de la enseñanza, revisar los libros de texto y los procedimientos pedagógicos. Esto es necesario pero insuficiente; también deben cambiar las actitudes y comportamientos de los docentes en cuanto a la forma en la que actúan en la vida cotidiana respecto de esta cuestión, al margen de las declaraciones que puedan hacer. La inmensa mayoría de los docentes —ya sean varones o mujeres— reproducen en sus comportamientos patrones clásicos acerca de qué es "lo masculino" y qué es "lo femenino".
- No enseñar a ser hombre y a ser mujer según los modelos establecidos, que se traducen en términos de superioridad de los hombres e inferioridad de las mujeres. Se trata de una educación concebida en términos de personas, de seres humanos y no de hombres y mujeres con roles sociales diferentes, que han sido socialmente construidos, reservando a los varones aquellos considerados más relevantes y confinando a la mujer a la esfera de lo privado. Una educación no sexista no es sinónimo de educación igualitaria en el sentido de que las mujeres han de adoptar el modelo masculino al considerarse como superior. Cada uno (mujer y hombre) debe desarrollarse de la manera más conveniente como persona, con independencia de su sexo.

(*) Quisiera ilustrar este punto con una anécdota personal. Con motivo de la publicación del libro de mi autoría *La mujer irrumpe en la historia*, algunos amigos reconocidos por ser profesionales progresistas (entre ellos había militantes de izquierda) me manifestaban que estaban de acuerdo con mis planteamientos. Como prueba de ello decían: "Yo ayudo a mi mujer en las tareas de la casa"... Eso está bien, pero revela que no han llegado al fondo del asunto. Decir que ayudan en esas tareas supone que éstas son propias de la mujer, y no algo que corresponde a ambos.



- Enseñar que las mujeres y hombres, en cuanto seres sexuados, son el "otro diferente", pero iguales en dignidad tanto en el ámbito de la vida doméstica como en el de la vida pública. Mujeres y hombres son diferentes, pero valen igual como seres humanos, capaces de autorrealización y de ser sujetos transformadores de su entorno.
- Hay que superar los prejuicios que existen también en el campo semántico. El *Diccionario de la Real Academia Española* ha mostrado (al igual que otros diccionarios) la estructura masculinizada del idioma. Como ha explicado Alvaro García Meseguer en su libro *Lenguaje y discriminación sexual*, en nuestro idioma no sólo se "provoca una ocultación sistemática de la mujer y todo lo que a ella atañe, sino que además (se) produce una especie de masculinización en el cuadro de clavijas de la mente y (se) sesga, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo". Existe un proceso de retroalimentación entre la lengua, cultura y la idea que se tiene de cada uno de los sexos. "La lengua —nos dice el autor citado— no sólo es el resultado de una cultura, sino también de algún modo es un condicionante del pensamiento y de la conducta; parece que nos encontramos ante un círculo vicioso: la lengua es sexista, porque la cultura lo ha sido, y la cultura tiende a permanecer sexista porque la lengua lo es." Verbos, adjetivos o sustantivos que se asocian con lo femenino son, en su gran mayoría, despreciativos.
- Se ha de tener especial cuidado con los contenidos e imágenes de los libros de texto. A pesar de los cambios producidos, todavía ahora expresan modelos sociales tradicionales que legitiman las desigualdades entre mujer y hombre. Reafirman el papel tradicional de las mujeres y de los hombres, con lo que se contribuye a reproducir los patrones clásicos acerca de lo que es "lo masculino" y "lo femenino".
- Tener en cuenta la importancia que tiene la coeducación como forma de crear las bases y las condiciones que permiten corregir las desigualdades que se producen por razones de género. A través de la coeducación es posible un proceso de interacción educativa consciente e intencionado, que parte del respeto y el reconocimiento de dos sexos diferentes, pero iguales en dignidad y valor, para potenciar la educación, la formación y el desarrollo personal de hombres y mujeres desde la plena igualdad. Una escuela coeducativa debe eliminar la consideración de la mujer como el "segundo sexo", de menor dignidad y con subordinación al hombre.

• Hay que prevenir, también en la escuela, la violencia de género, que se expresa muy claramente en determinados sectores de población y en determinadas culturas claramente patriarcales.
• Educar en la sexualidad como un aspecto y manifestación del amor y no como pura genitalidad o simple disfrute erótico, hace posible comprender y vivir lo sexual en un clima de naturalidad y de convivencia abierta y responsable entre hombres y mujeres.

## Algunas consideraciones complementarias para un uso no sexista de la lengua

> *Como cuestión preliminar —que tiene que ver también con la terminología utilizada— parece oportuno señalar que el concepto de* ***género*** *(ampliamente utilizado en los últimos años) pone de manifiesto, más claramente que el concepto de* ***feminismo****, el hecho de que la sociedad patriarcal, androcéntrica o machista, es una expresión social y cultural, y por tanto modificable.*

Sobre este punto, es interesante destacar que en la reunión de ministros de Educación de la Comunidad Europea (junio de 1985) se hizo referencia a la "*Eliminación de los estereotipos que persisten en los manuales escolares, en el conjunto del material pedagógico, en los instrumentos de evaluación y en el material de orientación*". Como respuesta a esta recomendación, algunos gobiernos europeos redactaron "Guías para el uso no sexista del lenguaje", con el fin de poner de manifiesto el sexismo existente en las diferentes lenguas, que expresa, a su vez, presupuestos culturales y prejuicios enraizados en nuestras sociedades. No cabe duda de que el léxico del lenguaje transmite mensajes evidentes que refuerzan los roles tradicionales de las mujeres.

Para superar el uso sexista de la lengua, lo sustancial es evitar el ocultamiento de la mujer tras el género masculino y el uso predominante de sujetos masculinos. He aquí algunos ejemplos:



*No usar el* ***genérico masculino****:*

| No decir | Decir |
|---|---|
| El hombre ................................ | Los seres humanos o la humanidad |
| Los derechos del hombre ......... | Los derechos humanos |
| El hombre primitivo ................ | Las poblaciones primitivas |
| El hombre de Cro-Magnon ...... | Los seres humanos de Cro-Magnon |
| El hombre de la calle .............. | La gente de la calle |

*Tampoco usar el* ***plural masculino omnicomprensivo****:*

| | |
|---|---|
| Los griegos, los paraguayos, los polacos .............................. | El pueblo griego, paraguayo o polaco |
| Los ancianos ........................... | Los ancianos y ancianas |

*Usar* ***términos epicenos*** *en lugar de los marcados con desinencia masculina o femenina:*

| | |
|---|---|
| Profesor .................................. | Enseñante, profesorado |
| Alumno ................................... | Alumnado |

*Evitar el* ***uso exclusivo del masculino*** *para nombres de profesiones, oficios y carreras, que señalan posiciones de prestigio*:

| | |
|---|---|
| Laura Rodríguez, médico .......... | Laura Rodríguez, médica |
| El ingeniero Azucena Fuertes ... | La ingeniera Azucena Fuertes |
| Cristina Figueroa, concejal ....... | Cristina Figueroa, concejala |

## 2. La educación de la voluntad como forma de entusiasmar por el estudio y desarrollar la capacidad de ir a la acción

*Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad.*
**Albert Einstein**

Partiendo del principio constructivista, ampliamente admitido en la pedagogía actual, de que el aprendizaje del alumnado es más importante que la enseñanza del profesorado, resulta evidente que la voluntad y la motivación del estudiante juega un papel decisivo en la práctica educativa. Por otro lado, como enseña la psicología, la motivación actúa como impulso de la conducta humana y explica muchos factores que determinan el comportamiento de las personas.

Se dice con frecuencia que muchos jóvenes carecen de fuerza de voluntad, que están desmotivados, apáticos, desanimados, sin ilusiones, que pasan de todo... Dentro de una situación de esta naturaleza, la educación de la voluntad —como forma de impulsar el obrar y el actuar— aparece como una necesidad insoslayable. La educación de la voluntad supone y exige disciplina, perseverancia, tenacidad y, en la base de todo, un elevado grado de autoestima. Mejor todavía, si los jóvenes tienen un proyecto de vida, es decir, han decidido lo que quieren ser y hacer en la vida e intentan realizarlo cada día.

¿Cómo lograrlo a través de la práctica educativa?... A mi entender, existen dos aspectos o factores principales que están relacionados con esta problemática: la motivación y la influencia de los factores sociales y culturales que configuran el entorno en donde desarrolla su vida cada estudiante. Que la motivación tiene que ver con la acción es evidente y, como tal, es un factor decisivo para realizar lo pensado y lo querido. Lo que no siempre se tiene en cuenta suficientemente es la influencia de los factores socioculturales.

Motivar es hacer o decir cosas conducentes a despertar un determinado interés. Entendiendo por interés la atención privilegiada que se presta a "algo" que se percibe como subjetivamente valioso y que tiene significación para la propia vida. Dicho en otras palabras: es un modo de incitar a la

acción para lograr algo, aun cuando ello suponga realizar esfuerzos para superar los obstáculos que puedan presentarse.

Ningún proceso de motivación se realiza en abstracto. No sólo hay que conectar con los centros de interés de aquellos a quienes se quiere motivar, también hay que tener en cuenta el condicionamiento social de las motivaciones personales. La cultura (en el sentido antropológico del término) es expresión de un modo de ser, de hacer y de expresar los valores deseables que condicionan las motivaciones que tienen las personas pertenecientes a esa cultura. No siempre se tiene claro que las motivaciones y desmotivaciones de nuestros alumnos también están condicionadas por factores sociales y culturales: el contexto social en que se vive, la familia, los grupos de referencia y de pertenencia, etc. La noción de motivación implica un conjunto de factores que se relacionan y retroactúan entre sí.

Pero la motivación, y más precisamente la capacidad para motivar, está estrechamente ligada con el rol de los docentes. Es obvio que si los docentes no están motivados no pueden motivar; si no están alegres con sus tareas (a pesar de las dificultades que encuentran) no pueden mover la voluntad de sus alumnos. Para motivar hay que llegar más a la sensibilidad que a la inteligencia; cuando el corazón se abre, se abre también la mente.



## 3. Deserción y fracaso escolar: dos lastres del sistema educativo

> *A lo largo de las reflexiones de nuestra Comisión ha quedado de manifiesto nuestra obsesión por el fracaso escolar y su proliferación, que afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él.*
> **Informe Delors**: ***La educación es un tesoro***

Para mejor delimitar el alcance del tema, vamos a comenzar con algunas precisiones conceptuales acerca del significado de la deserción y del fracaso escolar. Se trata de dos cuestiones diferentes, pero que expresan una problemática similar.

La **deserción escolar** es el abandono de los estudios que se están realizando en un establecimiento educativo. También aquí las causas son muy variadas: adolescentes que se aburren en la escuela o que no encuentran razón para seguir estudiando. En muchos casos tienen que dejar la escuela para trabajar, ya sea para ganar su sustento o para ayudar en la casa.

El concepto de **"fracaso escolar"** es más complejo, y los múltiples factores que lo provocan varían según cada circunstancia concreta... El termino "fracaso" alude siempre al hecho de que un alumno/a o un grupo de alumnos/as no alcanza el nivel de conocimientos y capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos. Es un fenómeno relativamente reciente: aparece después de implantarse en la mayoría de los países una educación generalizada, una escolaridad obligatoria, y se acentúa con el proceso de democratización de la educación. Para algunos es todavía más desconcertante, puesto que ahora existen docentes más preparados y se cuenta con más medios dentro del sistema educativo.

Si decimos "escolar", hablamos del fracaso en un determinado ámbito (la escuela). Se dice que alguien ha fracasado en la escuela porque ha concluido una etapa de la misma con calificaciones no satisfactorias. Las notas son el baremo que establece el fracaso y el éxito en la escuela. Decimos "en la escuela", porque se puede fracasar en ese ámbito y tener éxito en otros. Como un ejemplo bien significativo, en otro pasaje de este libro hablamos de "cero en la escuela y diez en la calle", refiriéndonos a los conocimientos y

habilidades que tienen los niños de la calle, para sobrevivir en situaciones extremadamente desfavorables, pero que fracasan en la escuela. Al mismo tiempo, la mayoría de los que triunfan en la escuela no podrían sobrevivir como niños/as de la calle.

## ¿Cuáles son las causas o factores que provocan el fracaso y deserción escolar?

En pocos temas educativos se ha caído en tantas simplificaciones, ya sea cuando se hace el diagnóstico del problema, como en las propuestas de solución. Por una parte, han abundando las explicaciones unicausales; por otro lado, las soluciones propuestas suelen atender solamente alguna o algunas de sus diversas y numerosas causas. Felizmente, estas ideas simplificadoras del problema están siendo abandonadas; por otra parte, se asume la multicausalidad de factores, y por otro lado se acepta que en cada caso concreto la combinación de esos factores se da de manera diversa. Los fracasos se dan en muchos ámbitos de la vida, pero, ¿por qué se fracasa en la escuela?... Se mencionan múltiples razones; señalo a continuación algunas.

### *Razones atribuidas a los alumnos*

- **Falta de interés y de motivaciones para estudiar**. En estos casos, se piensa que los alumnos podrían poner mucho más de su parte para enfrentarse a las tareas que exige la escuela.
- Insuficiente desarrollo cognitivo, en el sentido de no haber adquirido de los esquemas conceptuales —como explica Piaget— las características del pensamiento formal, lo que no significa que se carece de las posibilidades para realizar las tareas necesarias para aprender en la escuela.
- Niños y niñas que han sufrido fracasos tanto en la escuela como fuera de ella, y que parecen "nacidos para perder".
- **Trastornos personales** que afectan al niño o niña: causas orgánicas que afectan de manera física o sensorial, como proble mas visuales o auditivos (miopía, hipocausia, etc.), problemas de orientación espacio-temporal o problemas de dislexia, etc.



En otras circunstancias, el niño o niña puede tener un problema físico que dificulta la asistencia regular a clase o una enfermedad crónica que provoca cansancio; en ambos casos, el problema físico obstaculiza un buen rendimiento en la escuela.

También está comprobado que los niños y niñas que han sufrido hambre o han tenido una dieta insuficiente o desequilibrada entre los diez y ocho primeros meses de vida, sufren deterioros en su desarrollo cerebral que son irreversibles. El crecimiento del cerebro se lleva a cabo mediante un proceso de síntesis bioquímica, para la cual el niño/a requiere que el doce por ciento de sus calorías provengan de proteínas. Igualmente, la malnutrición de la madre durante el período de gestación fragiliza el sistema nervioso del recién nacido. El destete prematuro o la lactancia insuficiente compromete el proceso de mielinización de las neuronas. Y la mala nutrición, especialmente entre el quinto y décimo mes de vida (que es el período más crítico), disminuye la dimensión del cerebro y el número de células cerebrales. Posteriormente, hace sentir sus efectos en el desarrollo psicomotor, la capacidad de aprender, la integración sensorial y, más tarde, el rendimiento intelectual.

El hambre tiene también efectos psicológicos: la abulia (o falta de dinamismo), la carencia de interés, la apatía, la pereza para trabajar, son algunos de los síntomas más evidentes y claros. Cuando el hambre es muy aguda, una preocupación se hace dominante: tener algo de alimento... La conclusión es una verdad de Perogrullo —pero trágica—: el hambre no permite vivir como personas (*).

- **Causas afectivas**, tanto por carencia de cariño, como por estar sobreprotegidos. Los huérfanos suelen sufrir estas carencias; también los niños inseguros que tienen una baja autoestima o sentimientos de inseguridad.
- **Causas cognitivas** como consecuencia de un desajuste entre la edad cronológica y la intelectual, ya sea que se trate de niños o niñas con deficiencia mental o, en sentido contrario, cuando se trata de niños/as superdotados.

(*) El 20 de enero de 2001, el titular principal de un diario de Misiones (Argentina) decía: "Hay chicos que esperan las clases sólo para poder comer todos los días".

### *Razones atribuidas al medio ambiente familiar y a factores sociales*

Durante muchos años, cuando se analizaban las causas del fracaso escolar, existía una tendencia generalizada a culpabilizar a los alumnos como responsables de su bajo rendimiento. Actualmente se tienen en cuenta otros factores intervinientes que no dependen exclusivamente de las características individuales. De manera especial, se considera también la influencia familiar y los factores sociales. He aquí otras causas que lo explican:

- Situación familiar en donde el valor de la educación está ausente o es poco significativo, y donde el hábito para la lectura o el gusto por la cultura están ausentes.
- Divorcio entre la familia y la escuela, en cuanto a la falta de implicación en la tarea conjunta de seguimiento de los niños y niñas con problemas en la escuela.
- Medio social y situación económica de los alumnos/alumnas cuya precariedad los lleva a preocuparse de manera prioritaria del problema de la comida.

### *Razones atribuidas a los docentes y a la escuela*

En algunas ocasiones este problema se ha planteado en términos de "fracasa el alumno" o "fracasa la escuela". Es un planteamiento simplificado. Sin embargo, es correcto pensar que el fracaso está también en la escuela, en la organización escolar, en los métodos de enseñanza y en los mismos docentes, aunque sean un factor entre otros.

- Profesores y maestros no suficientemente preparados o motivados para atender estos problemas.
- Actitud y comportamiento de algunos docentes que actúan como si el problema del fracaso escolar fuese responsabilidad exclusiva o principal de los educandos, con lo cual eluden los esfuerzos que deberían realizar, al menos para intentar superar o mitigar estos problemas.
- Ciertos docentes visualizan el problema del fracaso escolar como si fuera un problema de inteligencia; es decir, cuando se carece de inteligencia, indefectiblemente se fracasa. Esto es parcialmente cierto en general, pero cabe señalar que se trata de "falta de inteligencia" para triunfar en la escuela. No estaría mal en este punto recordar lo que hoy se conoce acerca de las inteligencias múltiples y la gran limitación de los *tests* que miden el cociente intelectual, que, en realidad, evalúan sólo dos tipos de inteligencia (lingüística y lógico-matemática), que son las que "sirven" para triunfar en la escuela, pero no para triunfar en la vida.
- Inadecuación de los métodos de enseñanza/aprendizaje, ya sea porque son aburridos, porque no saben "conectar" con los alumnos o porque hacen difícil la comprensión de lo que enseñan. La flexibilización curricular para que lo que se enseña se adapte lo más posible a los destinatarios es un principio ampliamente aceptado, pero no siempre es llevado a la práctica.
- Uno de los aspectos de la educación formal que más contribuye a la deserción y al fracaso escolar es el sistema de evaluación de los alumnos, especialmente cuando utiliza para la valoración un baremo común para todos.

En la escuela tradicional (o en los resabios que quedan de ella), el niño/a que obtiene buenos resultados en los exámenes es el niño o adolescente "robot" o "lorito" que repite y dice lo que el profesor quiere que diga. Esto les obliga a renunciar a las expresiones libres y espontáneas de su personalidad. A ello se añade la circunstancia de que se impone la sumisión a la autoridad de los docentes y a las autoridades del colegio... Dentro de este modelo evaluativo, felizmente en decadencia, los educandos se diferencian entre "tontos" (los fracasados) y listos (los que obtienen buenas notas). La evaluación aparece como la forma de averiguar lo que el alumno no sabe.

Todas las razones antes mencionadas —el listado puede ser mucho más amplio— explican parcialmente este fenómeno. El fracaso escolar, como todos los fenómenos sociales, es manifestación de un proceso multicausal en el que casi todas las causas aludidas están presentes en cada caso, con incidencia diferente de cada una de ellas pero, en todas las circunstancias, retroalimentándose entre sí.

### *Razones atribuidas a la situación socioeconómica*

Deserción y fracaso escolar son problemas que acontecen en el ámbito del sistema educativo; sin embargo, no son exclusivamente pedagógicos,

aunque esta es su dimensión esencial. Hemos de advertir que la escuela, por sí sola, no puede luchar contra la deserción y el fracaso escolar. Para revertir esta tendencia, no basta con mejorar lo estrictamente pedagógico. Las causas principales parecen estar fuera del sistema educativo: la pobreza con todas sus secuelas (principalmente la desnutrición), falta de higiene y de viviendas dignas y adecuadas (promiscuidad, hacinamiento), desarticulación de la familia, violencia familiar, falta de trabajo para los padres, alcoholismo, etc.

En estas condiciones de vida, es vano esperar que el estudiar sea un interés prioritario. Y, si los niños y las niñas van a la escuela, no están en condiciones de aprovechar la enseñanza que les imparten y, a su vez, perjudican el aprovechamiento de los otros alumnos y el trabajo de los docentes.

A lo largo de casi todo el siglo XX, muchas familias pertenecientes a los sectores populares enviaban a sus hijos a la escuela (y se preocupaban para que estudiaran con provecho) porque la educación se visualizaba como un canal de movilidad social ascendente, ya que era garantía para poder obtener un puesto de trabajo que suponía una mejora respecto de la situación laboral de sus progenitores... Esto pertenece al pasado. En este contexto en el cual los estudios no garantizan un trabajo estable y bien remunerado, no es extraño que muchos estudiantes (a nivel secundario y más aún a nivel universitario) se pregunten: ¿para qué estudiar?, ¿para qué realizar ese esfuerzo?, ¿qué voy a conseguir con ello?... La respuesta suele ser la deserción escolar. Las familias actuales, como dice Víctor Pérez Díaz, no transmiten a sus hijos "estrategias de grandes aspiraciones".

Existen problemas contextuales (ajenos al sistema educativo) que influyen decisivamente sobre la deserción y el fracaso escolar... Lo que está en el trasfondo de todo esto es la situación de pobreza en que viven millones de personas. La pobreza no es causa insalvable de la deserción y el fracaso escolar, pero existe una estrecha relación entre estos factores, de modo que podemos afirmar que la pobreza, la deserción y el fracaso escolar van tomados de la mano.

Al revisar las galeradas de este libro (año 2004), siete de cada diez niños argentinos viven por debajo de la llamada "línea de pobreza". No es extraño, entonces, que se registre un incremento de la deserción y del fracaso escolar. En México (el país de América Latina que más invierte en educación), un millón setecientos mil niños y niñas que pertenecen a los sectores de población más desprotegidos, no reciben educación (en ellos ni siquiera hay deserción o fracaso escolar).



La pobreza no determina necesariamente la deserción y el fracaso escolar, pero éstos suelen estar estrechamente relacionados con la pobreza y las desigualdades sociales. El mismo día en que escribía estas líneas, leí en la prensa (y luego vi en la televisión) que un niño "cartonero"(*) es el mejor alumno de la escuela primaria a la que asiste, en la ciudad de Tucumán. Este es un caso de excepción; lo que no se puede ignorar es la estrecha relación que existe entre los resultados en la escuela y la procedencia social, especialmente el clima sociocultural imperante en la familia y en el entorno social. Eso no obsta para que el fracaso escolar se produzca también entre niños/as y adolescentes procedentes de las clases medias y altas. Es un problema que afecta a todas las categorías sociales.

### Deserción, fracaso escolar, repitencia, y el desinterés de los alumnos

En relación con los problemas de la deserción, el fracaso escolar y la repitencia, se suele señalar como una de las causas el desinterés de los alumnos por aprender. Obviamente no es la única causa, pero esta afirmación tiene mucho de verdad.

Muchos docentes afirman —y en ello tienen parte de razón— que sus alumnos fracasan porque están desmotivados, porque no tienen interés. Sin embargo, hay un aspecto que parecen ignorar: el interés (los intereses) también se "construyen", al igual que las motivaciones... Crear interés, motivar, no pasa principalmente por el uso de métodos y técnicas, sino por hacer pasar a los niños/as y adolescentes por experiencias educativas que "enganchen" con el mundo de ellos en relación con lo que puede interesarles aprender. Para ello no hay que apelar básicamente a lo cognitivo, sino también al mundo emocional.

Decimos que el interés se puede construir, pero ello no se logra desconociendo los centros de interés que tienen los alumnos. Lo que aquí deseo señalar es la posibilidad de abrir/ampliar el mundo de los intereses de los niños/as y de los adolescentes, cualesquiera que hayan sido sus experiencias del pasado y sus intereses actuales.

(*) Esta expresión se utiliza en Argentina para designar a aquellas personas que recogen papeles y cartones en la calle, que luego venden para su reciclado, con el fin de obtener ingresos para vivir.

Sólo así habrá posibilidades de que los alumnos y alumnas hagan el esfuerzo por aprender lo nuevo que se les propone... Con esto no hay éxito asegurado, pero hay mayores posibilidades de afrontar problemas de repitencia, deserción y fracaso escolar.

Lo que acabo de señalar no excluye las responsabilidades y las posibilidades de los docentes y de la escuela misma, en cuanto al clima que pueden crear. Hay docentes que no confían en la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas provenientes de los sectores de población muy pobres. Con alumnos y alumnas de barrios marginales, suele ocurrir algo peor (no es un hecho generalizado, pero lo hemos encontrado en muchas circunstancias): tratan a los chicos como predelincuentes, es decir, como delincuentes potenciales. Excelente forma pedagógica para formarlos como tales.

La solución de estos problemas (deserción y fracaso escolar) es compleja, por la multiplicidad de factores que inciden en ellos y que se combinan de manera diferente según las circunstancias. En general, podemos afirmar que los educadores/as entusiasmados con su tarea, ayudan de manera efectiva a paliar estos problemas. No basta el entusiasmo y el dinamismo docente, pero sin él nada o poco se puede hacer.

La escuela puede ayudar a resolver estos problemas de diferentes maneras. Señalamos algunas:

- Cuando los contenidos de la enseñanza "conectan" con los centros de interés de los alumnos, es decir, cuando lo que se enseña es significativo para ellos. Cuando los estudiantes consideran que lo que tienen que estudiar no les sirve para la vida, pierden todo interés en ello... Esta es una causa evidente de deserción.
- Cuando se utilizan métodos de enseñanza/aprendizaje activos, participativos, cooperativos y, además, atractivos, las posibilidades de desarrollar el deseo de aprender y de lograr la implicación de los alumnos como principales protagonistas de su aprendizaje aumentan considerablemente.
- Cuando los docentes quieren a sus alumnos, los respetan, estimulan y valoran, aumenta en éstos la autoestima y seguridad en sí mismos. Esta es otra condición que estimula el deseo de aprender.
- Cuando existe un clima escolar de estudio y una disciplina sin coerción, se da otra circunstancia que alienta y estimula el deseo de aprender.
- Cuando existe un profesorado de apoyo para atender la situación de aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o problemas



para superar las exigencias del sistema educativo, es posible atenuar considerablemente esta problemática. Los departamentos de orientación y tutoría que existen en muchos colegios son un elemento clave.

> *El fracaso escolar es como un trasatlántico que nos recuerda el Arca de Noé, donde todos caben. Los que quedan aplazados, los que repiten, los que no obtienen el graduado, los que abandonan, los que se aburren en la escuela, los que la rechazan, los que pasan de ella, los que ingresan a la educación compensatoria o en un aula-taller o en cualquier subsistema educativo de segunda categoría, los que manifiestan su malestar violentamente o los que lo expresan abúlicamente, los que obtienen buenas calificaciones pero no se adaptan a la institución, los que aprueban y pasan de curso sin hacer casi nada, los que se sienten ignorados y rechazados, los que nunca han gustado de ir a la escuela, los que a pesar de odiar a la escuela siempre han deseado aprender algo nuevo.*
>
> **Jaume Carbonell**

**Una digresión sobre el problema de la repitencia**

La repitencia es un problema estrechamente ligado con el fracaso escolar y la deserción y, de otra manera, con la forma de evaluar. ¿Cómo tratar este problema?... Reconozco mis limitaciones para dar respuesta a esta pregunta; tengo muchos interrogantes; y las observaciones que he realizado y las conversaciones con algunos pedagogos acrecientan mi incertidumbre. He aquí lo que "veo" acerca de este problema:

- La primera cuestión que he relacionado con la repitencia es la forma de evaluar; siempre me he enfrentado con muchos dilemas en este campo y siempre he tenido una opinión crítica respecto de las formas tradicionales de evaluar. Durante mi vida docente he sido herético en la forma de evaluar, pues relativizaba el valor de las notas como indicador del aprovechamiento en el aprendizaje; muy poco me importaba que utilizasen la memoria repetitiva: entregaba ayudamemorias sobre el tema que habían elegido para exponer, con lo cual podían utilizar mejor la

memoria comprensiva y expresar su capacidad de relacionar y razonar. Sobre todo, daba gran importancia a diferentes aspectos de la personalidad que las evaluaciones dejan de lado (en el lenguaje moderno diría que potenciaba el valor de la inteligencia emocional), la capacidad para aplicar los conocimientos y, sobre todo, el compromiso social. Valoraba, de manera especial y de manera positiva, los planteamientos críticos a mis propias formulaciones que los estudiantes podían hacer durante los exámenes, trabajos prácticos, etc.

- Conozco las experiencias de Finlandia y Suecia, en donde las evaluaciones son mucho más que los resultados de unos exámenes, y de Dinamarca, en donde no hay exámenes ni evaluaciones, pero sus estudiantes son los que tienen el índice de lectura más alto de Europa.
- En países como Finlandia, Corea, Japón y Canadá, cuyos estudiantes son los que obtienen mejores resultados, en las evaluaciones internacionales la repitencia no existe... Estas experiencias me han llevado a pensar que repetir el curso no necesariamente hace mejor a los alumnos.
- En el caso de España, un número importante de educadores son críticos de la promoción automática, cuyo propósito es favorecer al máximo la igualdad de oportunidades. Ellos consideran que la igualdad de oportunidades tiende a transformarse en igualdad de resultados. Por otro lado, los alumnos promovidos automáticamente perturban el trabajo docente en el curso en el que se encuentran, sin haber aprovechado suficientemente lo que deberían haber aprendido en el curso anterior; con ello se deteriora la calidad de la educación.

Todas las consideraciones anteriores, con las que he querido dar elementos e informaciones para reflexionar sobre la repitencia, también sirven para el debate sobre la calidad de la educación y el valor de los exámenes y de la evaluación en general.

No quisiera terminar sin hacer alusión a la Escuela de Barbiana, de Lorenzo Milani. Una escuela en donde no había notas, ni exámenes, ni suspensos, ni repetición. Era una escuela a tiempo completo, en donde se participaba en el aprendizaje mediante métodos activos. Existió entre 1955 y 1967; la escuela desapareció con la muerte del P. Melani. No es una experiencia generalizable, pero tenemos mucho que aprender de ella. Después de cuarenta años de su desaparición, la *Carta a una maestra* sigue siendo un alegato contra el fracaso escolar y la discriminación que hace la escuela.



## 4. Los virus de la educación

Del mismo modo que los ordenadores pueden ser atacados por virus que perturban su funcionamiento, algo parecido ocurre en la educación. Nos limitaremos a señalar algunos:

*a.* Creo que el virus más pernicioso es **la desmotivación de los docentes y la rutina en las prácticas pedagógicas**. He conocido profesores (de nivel medio y universitario) que van a impartir clases —o a dictarlas— llevando sus "apuntes" (carpetas, folios o cuadernos) de hojas amarillas por el paso de los años, durante los cuales nada cambiaron, mejoraron o corrigieron: los mismos contenidos y anécdotas, y a veces hasta los mismos chistes. Santos Guerra explica muy bien las dos vertientes de rutinización de las prácticas pedagógicas que se complementan y condicionan:

- una personal, "por la que cada profesor mecaniza sus prácticas e incluso sus actitudes y su pensamiento";
- otra institucional, que "posee elementos personales y estructurales": la rutina del docente y la rutina de la escuela.

Por su parte, la desmotivación y la rutina se combinan de manera óptima para producir otro virus, o al menos es su caldo de cultivo: hacer opaca y aburrida la tarea educativa.

*b.* **La falta de alegría, de ilusión y de entusiasmo por parte de los docentes**. La tarea docente se hace opaca y aburrida cuando el educador es incapaz de transmitir alegría y carece de "humor pedagógico" conforme con aquello que hace siglos había recomendado Comenius: en la clase deben intercalarse lo jocoso y lo serio de una manera alegre, de tal forma que lo agradable siempre esté unido con lo útil.

Esta opacidad se produce, sobre todo, cuando el docente trabaja sin ilusión, realizando sus tareas sin entusiasmo, ni alegría, incapaz de ser un animador que alienta el aprendizaje. Hace quince siglos, San Agustín escribió: "que el maestro enseñe con la mayor alegría posible, pues cuanto más alegre sea, tanto más gustosamente se le escuchará".

La práctica educativa se vuelve aburrida y rutinaria cuando el educador no encuentra sentido a lo que hace, ni gratificación por su trabajo. Algunos docentes se preguntan muchas veces: ¿para qué vengo a la escuela?... Cuando no hay respuestas claras y estimulantes, el docente está "condenado" a ser indefectiblemente aburrido o desilusionado.

Otra forma en que este virus se manifiesta, y que afecta a la tarea educativa, es la "seriedad pedante" o la "solemnidad vacía" del que enseña. Con ello se puede aparentar lo que no se es y disimular u ocultar lo que se es. Con ese estilo, nunca habrá alegría ni en enseñar ni en aprender.

Sin que agotemos el listado de las manifestaciones del virus de la opacidad, hemos de señalar la falta de ética de aquellos que tienen cargos de responsabilidad (director, inspector, supervisor, etc.) y aceptan corruptelas de diferente naturaleza.

*c.* Otro virus generalizado en el ámbito educativo es **el individualismo**. Cada docente va a su aire (cada maestrillo con su librillo), sin que le importe en absoluto lo que enseñan los otros colegas. No es extraño encontrar —lo he constatado en muchos colegios— que un mismo tema ha sido tratado en varias asignaturas. Cada uno en su feudo, en el mejor de los casos constituyendo grupúsculos que no siempre tienen como principal interés las cuestiones propiamente educativas.

Por su parte, cada alumno está básicamente preocupado por aprobar las asignaturas (algunos con el menor esfuerzo posible) y, en el otro extremo, otros esforzándose por obtener las mejores notas posibles, ya que el éxito en la escuela preanuncia el éxito profesional, en el sentido de tener la posibilidad de trepar la pirámide del prestigio social.

Todo esto, en ciertas circunstancias, es exacerbado por una especie de darwinismo pedagógico: lo que importa es estar por encima de los demás. En ese ambiente, la competitividad se vuelve extrema. No se trata de mejorarse como persona, sino de ser el primero de la clase, el que obtiene las mejores clasificaciones. En el polo opuesto están los "pasotas", los que pasan de todo, a los que nada les interesa. Es otra forma de individualismo, puesto que, centrados en sí mismos, carecen de todo sentido de solidaridad.

*d.* Un cuarto virus es el poco aprecio por la formación profesional, y, a veces, su **desvalorización** (escuelas técnicas, escuelas de artes y oficios, como antes se las denominaba). La paradoja viene dada por el hecho de que



las salidas profesionales de las carreras técnicas ofrecen más posibilidades para encontrar un puesto de trabajo, pero suelen ser menos valoradas, ya sea por razones culturales o de prestigio.

*e.* Otro virus peligroso y pernicioso para la formación de los estudiantes es **la intoxicación gramatical y su "capacidad" de hacer perder el gusto por la lectura**. El escritor español Luis Landero, con mucha profundidad e ironía, ha explicado este virus, aunque no lo llamara con este nombre. A fines de 1999 escribía en el diario *El País*: "Tengo un joven amigo que, después de diez años de estudiar gramática, se ha transformado en un analfabeto de lo más ilustrado. Se trata de un estudiante de bachillerato de nivel medio, como tantos otros, y aunque tiene dificultades casi insalvables para leer con soltura y criterio el editorial de un periódico, es capaz sin embargo de analizar sintácticamente el texto que apenas logra descifrar. Su léxico culto es pobre, casi de supervivencia, pero eso no le impide despiezar morfológicamente, como un buen técnico que es, las palabras cuyo significado ignora y enumerar luego de corrido los rasgos del lenguaje periodístico, y comentar las perífrasis verbales y explayarse aún en otras lindezas formales de ese estilo".

En diferentes países se realizaron estudios acerca de lo que los niños y niñas leen mientras están en la escuela primaria y lo que luego leen cuando han hecho dos o tres años de bachillerato. En general leen mucho menos, como si el gusto por leer se hubiese perdido. Algunos atribuyen esta circunstancia a la "buena y sacrosanta causa" que es el aprendizaje de la lengua, o sea, al estudio de la gramática, como si ésta no se aprendiese mucho mejor leyendo o escribiendo. Sin duda hay otros factores, pero la intoxicación gramatical es un factor importante. Así como las evaluaciones a veces hacen perder el placer de estudiar, la gramática —cuando intoxica— hacer perder el placer de leer.

*f.* Por último —lejos aún de agotar el "listado de los virus" que sufre la educación— señalamos uno que afecta o dificulta una formación más integral de los educandos: **la no valorización**, en todo su significado e importancia para la formación humana, **de las asignaturas artísticas** como música, canto, teatro, plástica o dibujo; y, en otro orden de cosas, la no valoración de la educación física. Todas estas asignaturas, de ordinario infravaloradas, son las que más pueden ayudar a la formación de la sensibilidad

artística y a la captación de la belleza. Por otro lado, este tipo de formación sirve para compensar la sobrecarga de lo racional/intelectual que desde siempre parece haber existido en la educación, mediante el desarrollo de la dimensión afectivo/emocional.



## 5. Convivencia y conflicto en los centros educativos

> *La escuela tiene claro que debe enseñar en la convivencia, desde unos ejes prioritarios: la consideración de la persona como lo más importante de la vida, el fomento de actitudes que eliminen el dominio de unos frente a otros, y la enseñanza para resolver los diferentes conflictos de una manera no violenta.*
> **Rafael Villanueva V.**

En toda organización y en toda institución existen desacuerdos, conflictos, tensiones. Éstos pueden ser de mayor o menor intensidad; muy difícilmente exista una armonía plena. Sin embargo, cuando la conflictividad sobrepasa ciertos niveles, el problema se vuelve preocupante. Esto es lo que acontece hoy en muchas instituciones educativas. No puede decirse que la violencia en la escuela sea un hecho generalizado pero, desde hace alrededor de dos décadas, en todos los países del mundo se ha ido produciendo un creciente y preocupante deterioro de la convivencia en los centros educativos, especialmente en los de nivel medio.

Dentro de ese contexto, la atmósfera social que rodea el proceso de enseñanza/aprendizaje se ve seriamente deteriorada, tanto para la práctica docente como para el aprendizaje de los alumnos. Es un lugar común afirmar que el **aprendizaje** (y en buena medida el proceso de enseñanza) está condicionado por el grado de convivencia que existe en la **escuela**. "El aprendizaje escolar y la convivencia —nos dice N. Boggino— constituyen procesos que se articulan dialécticamente." Y, en otra parte de su libro *Los valores y las normas sociales en la escuela*, agrega: "Podríamos decir que hay una cierta continuidad y contiguidad entre los criterios utilizados para enseñar (conceptos y procedimientos) y los utilizados para abordar los comportamientos (normas y valores)".

### La disrupción en el aula y el deterioro de las relaciones interpersonales

Como consecuencia de la situación que acabamos de señalar, se producen una serie de patologías, tanto entre los que enseñan como entre los que aprenden, que se ha dado en llamar "la disrupción en el aula" y que ha sido

definida como un conjunto de conductas inapropiadas que deterioran el proceso de enseñanza/aprendizaje, creando un clima inadecuado que afecta a las relaciones interpersonales: docentes-alumnos, alumnos-alumnos y, en algunos casos, de los docentes entre sí. Por otro lado, muchos maestros y profesores comienzan a no encontrarle sentido a su labor como educadores. Esto conduce a un problema bastante generalizado y que ha sido llamado el "malestar docente" *(bourn-out)*. En un estudio sobre las condiciones de trabajo y de vida de los educadores cordobeses (Argentina), realizado por la UEOC, se habla de este fenómeno como una forma de "subjetivización del malestar". "Las palabras desgaste, angustia, irritabilidad, apatía, abulia, desidia, se han incorporado al léxico que describe nuestros estados y afectan no sólo a nuestro desempeño docente, sino que se instalan en nuestros medios familiares y en el conjunto de nuestras relaciones sociales."

En la evaluación que el Ministerio de Educación de Argentina realizó el año 2000, con los alumnos de 5 y 6 años de nivel medio, se puso de relieve que el 25 por ciento de los alumnos tienen algún problema de conducta: faltan a clase sin ninguna justificación, llevan vestimentas no aceptables, se copian en los exámenes, agreden verbalmente a compañeros y profesores, fuman, se drogan... Este problema que se da en muchos otros países (los estudiantes no quieren someterse a las exigencias de la disciplina) revela, por otra parte, que no quieren estudiar, no les interesa estar en la escuela.

En algunos colegios existen "matones": adolescentes violentos y provocadores que, en forma individual o, más comúnmente, en barras y pandillas, atacan y golpean a sus compañeros y, en ciertas ocasiones, a los mismos profesores. En general son jóvenes frustrados que no tienen alternativas para sus vidas y que recurren al uso de la violencia para "sentir que son alguien". Rechazan todas las normas de la escuela y su comportamiento habitual es de total insolencia.

Esta disrupción en el aula tiene dos manifestaciones principales:

- la violencia,
- la indisciplina.

### La violencia en la escuela

A lo largo de estos últimos quince años nos hemos encontrado con el fenómeno, cada vez más generalizado, de la violencia en la escuela. Fenómeno



que en muchos centros educativos es una preocupación generalizada. No se trata de violencia (castigos) de los maestros hacia los alumnos, sino de la violencia de los alumnos entre sí y contra los maestros y profesores. El enfrentamiento entre alumnos que constituyen pandillas, agrava la situación.

Si bien la violencia en la escuela es un problema específico de las instituciones educativas, esta situación expresa también la violencia que se genera fuera de la escuela, es decir, la violencia que existe en la sociedad. Un trabajo reciente de la Organización Mundial de la Salud (año 2002) sobre la violencia en el mundo presenta un panorama verdaderamente inquietante. Según dicho informe, cada minuto es asesinada una persona en el mundo, la mayoría, son jóvenes. Además de esta violencia, existe la violencia familiar que causa miles de víctimas, en su mayoría mujeres. A ello debemos agregar la violencia que sufren millones de niños y niñas víctimas de malos tratos, mutilaciones, violencia física y sexual, abandonos y otras situaciones que incluso llevan a que "el lugar" donde vivir de millones de niños y niñas sea la calle; miles de ellos son asesinados... A todo esto debemos añadir las situaciones de violencia estructural: una sociedad injusta con grandes desigualdades sociales y desigualdades entre hombres y mujeres que son también causa de violencia. No se puede comprender de manera clara lo que acontece en la escuela sin tener en cuenta lo que acontece en la sociedad.

Estas circunstancias de violencia estructural que se viven en el ámbito social penetran en la vida escolar. Cuando los centros educativos están en sectores muy empobrecidos, los que se sienten frustrados y marginados no tienen reparos ni escrúpulos de cometer actos de venganza contra la sociedad. El vandalismo que sufren ciertos locales escolares es prueba de ello.

En marzo de 2001, la UNESCO convocó una reunión de expertos en París para tratar el tema de la violencia escolar. Una de las principales conclusiones de esta reunión fue que los docentes no han recibido la formación adecuada para afrontarla y que es necesario formar a los docentes para que estén capacitados para desarrollar formas de intervención educativa para atenuar y hacer desaparecer en lo posible las conductas violentas.

No entiendo muy bien aquello que se dice en algunos países en los que, aludiendo al rol de la escuela, se habla de "contención socio-afectiva" de los adolescentes, cuando lo que en verdad debe preocuparnos es el llevar a cabo una enseñanza y un aprendizaje para la convivencia. Esta es una idea y una práctica más en consonancia con la tarea humanizadora de la

educación. Lo central de nuestra preocupación no debe ser la contención, sino el hacer viable la convivencia, basada en el respeto debido a todo ser humano por el solo hecho de serlo. A partir de esta idea básica, podemos pensar algunas estrategias para controlar y paliar (y si fuera posible, desterrar) la violencia en la escuela.

### Algunas estrategias de intervención educativa

¿Cómo tratar el problema de la violencia en la escuela, cuando estamos socializados en una cultura de la violencia, de la competitividad, del "sálvese quien pueda", del menosprecio hacia los más débiles? ¿Cómo educar para la convivencia, cuando en los medios de comunicación de masas (cine y televisión de manera particular) se proclama, de hecho, la eficacia de la violencia para resolver los conflictos?... Hay muchas estrategias para la resolución de conflictos; la aplicación de una u otra se encuentra condicionada en cada caso concreto por múltiples factores. La que aquí ponemos a consideración es una entre otras.

Trabajar por una cultura de la paz en la escuela —nos dice Xavier Etxeberría— es una propuesta "que choca contra los ideales y modelos de referencia comunes que encontramos en la sociedad para construir nuestra identidad y resolver nuestros conflictos". Esta acción educativa, nos dice este autor, debe articular tres campos:

- "El **cognitivo**, para el que son adecuadas las informaciones y las argumentaciones.
- El **afectivo**, que se cuida especialmente de los procesos de formación de identidades y en el que es relevante el testimonio y la imitación.
- El **conductual**, que remite a motivaciones y experiencias de acción."

Traducidas a la práctica educativa estas consideraciones del profesor de ética de la Universidad de Deusto, la educación para la paz y la convivencia no sólo es importante como tema transversal, sino también como una forma efectiva para que en la escuela no existan los comportamientos violentos a los que antes hemos aludido. Siguiendo a Etxeberría, aunque con una estructuración diferente a la suya (pero fiel a sus propuestas), destacamos cuatro aspectos o dimensiones que deben incluirse en la práctica educativa:



a) Educar para la **autonomía**: una persona, para ser pacífica, tiene que tener seguridad y confianza en sí misma y haber logrado un justo equilibrio entre el sentimiento del propio poder y la conciencia de la propia vulnerabilidad... Es necesario cultivar personas serenas, con unidad y paz interior.

b) El desarrollo de la **capacidad empática**, es decir, de ponerse en la perspectiva del otro, desde su biografía, única e incanjeable. Esto nos hace mucho más comprensivos, aun con aquellos cuyas ideas y modos de actuar no comprendemos.

c) **La educación para la cooperación**: el trabajo y las acciones cooperativas son lo contrapuesto al espíritu de violencia y de competitividad que existe en nuestra sociedad.

d) **Educar para afrontar los conflictos**: éstos son inevitables en la convivencia cotidiana; hay que saber asumirlos y encauzarlos para que no degeneren en violencia a través de las mediaciones, la cooperación, la reconciliación y generando alternativas de beneficio mutuo. Una educación para la paz es enseñar que los conflictos se pueden solucionar por la vía pacífica, la comunicación y el acuerdo.

### El problema de la disciplina

En la historia de la educación, la disciplina se ha considerado una necesidad para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea posible. La concepción de la escuela tradicional acerca de la disciplina, no sólo es obsoleta sino que produce el efecto contrario de lo que pretende, máxime cuando los jóvenes —como ocurre actualmente— son sensibles a sus derechos. La disciplina ha sido concebida como un conjunto de normas y pautas de regulación de comportamientos de los alumnos (los docentes no entran en esto sino para aplicar sanciones). Como consecuencia de esta concepción, la disciplina en la escuela se expresa en un sistema de sanciones, castigos y recompensas que se aplican a determinados comportamientos o conductas. La idea de disciplina queda, de este modo, ligada a problemas de trastornos de conducta; en lugar de ayudar en la convivencia, provoca actos de rebelión e indisciplina. No hay que considerar la disciplina como un valor en sí, sino como una cuestión vinculada con la necesidad de que exista en la escuela un ámbito de trabajo y convivencia,

conforme a reglas de comportamiento elaboradas y aplicadas por el conjunto de la comunidad educativa.

En la actualidad, la disciplina es concebida como una forma de aceptación personal (tanto de los docentes como de los alumnos) de las normas consensuadas por todos los sectores de la comunidad educativa. El propósito principal de estas normas es ayudar a crear un ambiente propicio para el proceso de enseñanza/aprendizaje y no constituir un orden impuesto por las autoridades del colegio o un reglamento. Los recursos disciplinarios no pasan por el castigo, las sanciones, el temor, la censura o las amenazas, sino por establecer un régimen de convivencia conforme a reglas de comportamiento elaboradas y aplicadas por el conjunto de la comunidad educativa.

Sin embargo, el problema de la disciplina es una de las grandes preocupaciones en muchos centros educativos. El trato de los alumnos con los profesores "se ha hecho insolente, los modos de cortesía rayan la grosería, el nivel de exigencia roza el mínimo, se busca lo fácil, lo cómodo, lo que no requiere esfuerzo"... Esta descripción del problema que he recogido de una intervención de José Luis Abellán (Presidente del Ateneo de Madrid) no es, felizmente, totalmente generalizada, pero expresa la realidad de muchas instituciones docentes, en donde los problemas de indisciplina se han convertido en una de las preocupaciones centrales de los docentes para poder llevar a cabo sus tareas específicas y para introducir a los alumnos en el mundo de los valores que permiten la convivencia social.

La indisciplina amenaza y perturba especialmente el funcionamiento de los institutos de enseñanza secundaria. En todos los países de América Latina y Europa, y de manera más acentuada en Estados Unidos, la mayoría de los profesores se quejan del comportamiento de los alumnos y se sienten impotentes frente al problema de la indisciplina. En un estudio realizado entre los docentes de España a comienzos de este siglo, el 66 por ciento de ellos afirma que la indisciplina es la principal causa de los problemas educativos. El sociólogo Víctor Pérez-Díaz ha afirmado que "los alumnos ineducables" no sólo crean problemas en el centro docente, sino que también perjudican a los otros alumnos. Aunque sean pocos, perturban mucho.

Quisiera cerrar este tema con una serie de interrogantes que la revista de los trabajadores de la enseñanza de Comisiones Obreras planteaba en el editorial de su revista en junio de 1998. Pueden ayudarnos para nuestra reflexión.



- ¿Cómo educar en la convivencia teniendo en cuenta los valores que se cotizan en la sociedad?
- ¿Cómo potenciar la resolución de conflictos de manera no violenta si en muchas ocasiones la propia sociedad los resuelve violentamente?
- ¿Es posible que la escuela pueda fundamentar el ponerse en el lugar del otro, cuando la insensibilidad, la insolidaridad y la apatía impregnan la vida diaria?
- ¿Es posible que la escuela pueda educar en la convivencia cuando se difuminan cada vez más en las relaciones humanas los límites entre los derechos y los deberes?
- ¿Es posible entender para los niños/as y jóvenes, en la convivencia diaria, que los/as maestros/as quieren lo mejor para ellos/as cuando se deteriora tácita o negativamente su imagen?

Las soluciones a estas cuestiones sólo son posibles si la sociedad, la administración educativa, la familia y los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar y convivir.

## 6. Los consejos de convivencia y la mediación como nuevos enfoques de actuación ante problemas de indisciplina y violencia

En el parágrafo anterior hemos hecho referencia a algunas estrategias de intervención para promover la convivencialidad en los centros educativos. Ahora nos vamos a ceñir a una de las formas de actuación: los consejos de convivencia y mediación.

Estos consejos son una cuestión puntual de todo un conjunto de enseñanzas que maestros y profesores deben transmitir al alumnado, acerca de la forma de convivir en esas pequeñas comunidades que son la escuela y el aula. Que cada uno exprese libremente lo que piensa y lo que siente, respetando las diferencias y aprendiendo a resolver sin violencia y sin crispaciones las situaciones conflictivas.

Para ello, el problema de la convivencia en la escuela no debe plantearse en términos de reglamentos disciplinarios, sino en términos de lo que se debe y no se debe hacer. Es decir, hay que plantearlo como expresión de derechos y deberes en todos aquellos (docentes, alumnos y personal no docente) que forman parte de la institución educativa. En otras palabras: lo sustancial no es cómo mantener la disciplina, sino que existan normas de convivencia que propicien un ambiente de estudio, trabajo y responsabilidad personal y colectiva.

Las experiencias de esta última década han puesto de manifiesto que los consejos de convivencia que con la participación de la comunidad educativa establecen el orden/disciplina que ha de existir en el centro, parecen ser una salida real y efectiva para el problema de la falta de disciplina. De hecho, son una forma de compromiso entre los métodos permisivos (que sólo forman adolescentes caprichosos) y los métodos autoritarios (que sólo forman adolescentes serviles o rebeldes). Se trata de reconocer a cada alumno como sujeto de derecho y responsabilidad, como establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño, tratando de lograr un equilibrio entre libertad y responsabilidad, entre lo que se desea hacer y lo que prescriben las reglas de convivencia.

Estos consejos utilizan procedimientos para tratar los conflictos de manera muy diferente a las formas tradicionales con que se pretendía mantener la disciplina desde la autoridad en el centro educativo (dentro y fuera del aula).

Parece ser que los problemas de disciplina tienen una vía de solución cuando se encuentran formas de relaciones constructivas (que permiten el desarrollo progresivo de la autonomía personal y social de los estudiantes). Para ello, se han de establecer cauces de participación en los cuales los estudiantes tengan posibilidades de expresar sus opiniones en todos los asuntos que les afectan, de ser escuchados y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. De este modo, desaparece la imagen de la escuela como institución de castigo, enfatizándose la convivencia para enseñar y aprender, mediante el diálogo, la participación y el compromiso entre todos los actores institucionales del proceso educativo. Como bien señala Emilio Tenti, "un sistema de convivencia debe ser algo más que un sistema disciplinario que define conductas negativas y castigos".

Estos consejos funcionan mucho mejor si los docentes tienen una formación de carácter práctico sobre "gestión de las clases", "mediación" y "relaciones interpersonales". Con esto están mejor preparados para enfrentar problemas de disciplina y agresividad, proponiendo medidas positivas para convivir; es decir, para vivir con otro/s.

Para el mejor funcionamiento de los consejos de convivencia, también hemos de tener en cuenta la importancia de la función tutorial como forma de mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos. Mejor aun si se cuenta con el apoyo de la familia en la realización de un proyecto educativo común. Sin embargo, hay que tener presente que el espacio privilegiado (pero no exclusivo) para construir la convivencia es el aula.

Otra alternativa —y esta es la experiencia llevada a cabo en 22 escuelas de enseñanza media de Córdoba, Argentina— es la mediación como forma de solucionar conflictos y contener la violencia dentro de las instituciones docentes. La idea de mediación en la escuela no es nueva, pero la peculiaridad y originalidad de este programa es el hecho de que los mediadores son alumnos, entrenados por un experto en mediación (Rubén Di Fiore) y coordinados por Analía Mayorga. Los alumnos/as fueron preparados y capacitados en las habilidades y técnicas específicas de la mediación, con el fin de resolver conflictos entre sus pares. La experiencia ha demostrado en la práctica que la mediación realizada por los mismos alumnos (apoyados por los integrantes de los gabinetes psicopedagógicos) es una propuesta novedosa con la que se logran resultados efectivos.

Por otra parte, como bien se ha señalado cuando se hizo la evaluación de la experiencia a mediados del año 2001, esta práctica de la mediación



aplicada a la educación favorece la promoción de valores democráticos, en cuanto reemplaza la violencia por el diálogo y promueve actitudes y comportamientos de tolerancia y respeto.

Esta forma de convivencialidad y modo de resolver los conflictos derivados de situaciones de indisciplina y de violencia, se basa en cuatro principios fundamentales:

- Las situaciones de tensión y conflicto son procesos naturales en la convivencia humana; no hay que tratarlas como una catástrofe.
- Estas situaciones deben ser abordadas y tratadas como oportunidades para mejorar el funcionamiento del centro educativo y no para garantizar el principio de autoridad.
- El modo de tratar los conflictos se ha de apoyar en valores de justicia y equidad, atendiendo los intereses y razones de cada una de las partes implicadas.
- La mediación y tratamiento de lo que se considera una indisciplina o conflicto se ha de realizar de tal forma que, en todo momento, las personas sean consideradas como más importantes que la institución docente.

# 7. Modos de ser y de hacer de las nuevas generaciones que hay que tener en cuenta en la formación de los adolescentes

Cuando decimos "nuevas cuestiones", hacemos referencia a la nueva sensibilidad y nuevas formas de ser y de hacer de las nuevas generaciones. No entenderlo, o entenderlo insuficientemente, es causa del desencuentro intergeneracional que suele producirse entre educadores y educandos.

Los desencuentros intergeneracionales —padres/hijos; profesores/alumnos— no son cosa nueva. Lo nuevo suele ser la amplitud de ese desencuentro como consecuencia de la aceleración de los cambios históricos. Esto dificulta que los adolescentes y jóvenes puedan ser comprendidos por los mayores y, a veces, que los jóvenes comprendan a sus padres y a sus profesores. Hay diferencias profundas en las perspectivas vitales y en los "ethos" espirituales de una y otra generación. La comunicación intergeneracional a veces se hace muy difícil, y en algunas ocasiones, imposible.

Hemos de comenzar preguntándonos: ¿qué es ser joven?, ¿qué es la juventud?... Una respuesta adecuada para mejorar las relaciones pedagógicas (profesores-alumnos) tendría que ceñirse a considerar al problema y la búsqueda de soluciones a situaciones bien circunscritas. Sin embargo, podemos hacer algunas consideraciones de tipo general, que el lector (docente) deberá repensar desde su circunstancia. Preguntábamos qué es la juventud; la respuesta "de cajón" suele ser: la juventud es una época o edad cronológica que con manifestaciones biológicas y psicológicas se da en la vida de toda persona, en una época que va entre los catorce y los veintiocho años. Así se la ha considerado, y así se la sigue considerando. Epoca de transición, época de conflicto, de identificación personal e identificación con arquetipos sociales, sentido de autonomía, etc.

La juventud se caracteriza también como una etapa de la existencia en la que suelen surgir los grandes ideales, las vocaciones generosas, el deseo de hacer grandes cosas "por el bien de la humanidad". Hay un momento en la vida de muchos jóvenes en que se sienten impulsados por ideales abiertos a todo lo que es noble y tiene un sentido de solidaridad. Algunos luchan por esos ideales y quieren transformar el mundo que heredaron. Pero, a medida que descubren el mundo de los adultos, sufren un choque por la diferencia existente entre los principios e ideales que ellos proclaman y la realidad de

sus prácticas cotidianas. Es en ese momento de la vida que algunos de los jóvenes más inquietos y generosos se vuelven resignados; otros se adaptan, en el mejor de los casos con una pizca de cinismo y escepticismo; algunos se vuelven indiferentes, y unos pocos... siguen siendo jóvenes. En los países ricos y llamados "desarrollados", inmersos en una sociedad consumista y competitiva, tienden al "pasotismo" (pasar de todo), expresado en vivir el presente en un "yaísmo" y "yoísmo" radical, caracterizado por la propensión al consumismo y al hedonismo.

Nos encontramos, así, con adolescentes indolentes, adaptados a la ley del menor esfuerzo y sin motivaciones; de ahí la cantidad de estudiantes que no están convencidos de que el aprendizaje requiere esfuerzo, un esfuerzo que ha de ser más solidario que competitivo pero que, en última instancia, es siempre un esfuerzo personal.

No basta considerar a la juventud desde un punto de vista psicológico y biológico, no podemos prescindir de la dimensión sociológica y antropológica del fenómeno juvenil. Desde el **punto de vista sociológico**, se pueden señalar algunas cuestiones que inciden en la problemática de la juventud, más allá de vivir en una sociedad consumista y competitiva:

- La inadaptación de las instituciones, que los jóvenes suelen considerar un anacronismo aplastante y asfixiante. Para muchos jóvenes lo "institucional" equivale a "fósil" y "esclerotizado".
- El ingreso tardío de los jóvenes en la sociedad con un rol específico en el proceso de producción; esto implica que están menos atados al sistema, lo que facilita en jóvenes de clase media una postura crítica y de cuestionamiento a la sociedad; de ordinario, con ser un joven rebelde se tiene poco que perder y no se arriesgan muchas cosas.
- Las nuevas generaciones son muy sensibles a que se respeten sus derechos (lo cual está muy bien), pero no siempre son sensibles y responsables respecto de sus deberes (lo que no es un buen síntoma de lo que pueden llegar a ser como ciudadanos en el futuro). Esta "moral de derechos —como nos dice Rozitchner— tan ignorante de la realidad, debe ser reemplazada por una moral del entusiasmo y la acción".

Considerada la juventud desde una **perspectiva antropológica**, nos parece evidente la aparición de un fenómeno cultural que tiene su origen, en parte, en los hechos sociológicos antes mencionados y en la diferenciación



funcional cada vez más acentuada que se da en las sociedades a medida que se van modernizando. Y este fenómeno es el surgimiento de una subcultura juvenil con significaciones, valores, creencias, actitudes y símbolos diferentes a los de gente de otras edades. También existe entre los jóvenes un habla diferente a la de los mayores; en algunos casos es un vocabulario típicamente juvenil, en otros es un argot propio de determinados sectores que utilizan palabras con significado distinto del que ofrecen el diccionario y el lenguaje corriente.

Para comprender a la juventud como grupo humano, hay que conocer el código o contenido subyacente en que se sustentan esas pautas culturales; los jóvenes tienen una forma singular de aprehender la realidad. De no atender estos aspectos, podemos quedarnos en el ropaje externo sin arañar siquiera la concepción que subyace a ese modo de ser, de hacer y de pensar. Allí precisamente es donde está la clave que nos puede ayudar como docentes a comprender a la juventud.

Las afirmaciones precedentes son apenas una primera aproximación al problema. Aun el análisis de todos los elementos y factores que hemos mencionado no bastarían para captar la problemática en su totalidad. Todo ello nos induce a abordar el tema reconociendo anticipadamente nuestras limitaciones. La cuestión está demasiado entrecruzada de problemas como para pretender captarla en su totalidad o para que podamos hablar sobre ella con cierta seguridad. Además, es un problema que cambia permanentemente y la juventud no es una realidad homogénea. Hay juventudes y juventudes.

Entre la multiplicidad de cuestiones que hay que considerar, nos parece de gran relevancia el acentuar lo positivo de la juventud actual, en su modo de ser y de actuar. Señalo tres características:

- la autenticidad, en cuanto adecuación entre lo que se piensa, se dice y se hace;
- el tipo de relaciones interpersonales más fluidas y espontáneas;
- el antiformalismo, el antiburocratismo y el antiautoritarismo.

Los aspectos positivos —entendiendo por tales aquellos que permitan un mayor grado de realización humana en las nuevas generaciones— son muchos más que los que mencionamos. Sin embargo, aun siendo positivos, algunas personas hacen una lectura negativa de los mismos. Así, por ejemplo, la autenticidad y el antiformalismo a veces son considerados por algunos adultos como

formas irrespetuosas o desconsideradas de los jóvenes. Aunque esto ocurra en algunas ocasiones, no hay por qué hacer descalificaciones generalizadas.

Para los propósitos de este libro, lo que interesa analizar son las situaciones problemáticas de los jóvenes que tienen incidencia en las prácticas educativas... Los problemas son múltiples y diferentes según países, regiones, culturas, etc. He escogido aquellos que estimo merecen mayor consideración por sus implicaciones en la práctica educativa. He pensado que sería ilustrativo hacer un breve análisis de cuatro situaciones problemáticas de la juventud:

- la incertidumbre e inseguridad frente al futuro;
- el no encontrar razones y motivos para estudiar;
- sentirse a la deriva sin propósitos bien definidos; y
- el "pasotismo" o la patología del vacío existencial.

### *La incertidumbre e inseguridad frente al futuro*

Algunos han denominado esta situación como **el no futuro que forma parte del imaginario colectivo de la juventud**. Sin embargo, este no es sólo un problema de los jóvenes. Nadie, en el mundo que hoy vivimos, a comienzos del siglo XXI, está blindado por certezas y seguridades absolutas. Ni los dictadores y sátrapas que han tenido todo el poder y el dinero (Amin, Somoza, Videla o Sadam, para poner algunos ejemplos), ni los multimillonarios propietarios de grandes empresas como Enron, Parmalat, etc., ni los científicos en sus investigaciones, y menos aun los ciudadanos de a pie, que son la inmensa mayoría. Nadie está exento de vivir en un mundo de incertidumbres y de nuevas situaciones que parecían impensables.

Esta inseguridad produce desasosiego en los jóvenes. Muchos se niegan a mirar hacia el futuro; pareciera que ni padres ni maestros les pueden señalar un camino de progreso hacia el futuro.

### *La tragedia educativa: no tener razones ni motivos para estudiar*

Expreso este problema con el título del libro de Guillermo Jain Etcheverry —*La tragedia educativa*— que, si bien se refiere a la situación en Argentina, con pocos cambios en los porcentajes que ofrece en su investigación,



se aplica a todos los países de América Latina y de Europa. Como resultado de su trabajo, Etcheverry señala en su libro que al 36 por ciento de los adolescentes no les interesa nada lo que les enseñan; las escuelas y colegios no son el pretendido "templo del saber", sino que se parecen más bien a un club social; el 41 por ciento cree que lo mejor de la escuela es que allí se encuentran con sus amigos, y para un 12 por ciento lo único atractivo es que en el colegio conocen gente.

No encuentran, pues, razón para estudiar. Nadie piensa que la educación sea un canal de movilidad social ascendente, como lo fue por muchas décadas. La desmotivación para el estudio está estrechamente ligada con la inseguridad frente al futuro, y como esto no depende de ellos, no hacen ningún esfuerzo por aprender en la escuela. "Total —he escuchado muchas veces esta frase—, aunque tenga un título, terminaré trabajando como taxista o como mozo en un restaurante." Según el estudio de Etcheverry que hemos mencionado, el 86 por ciento de los alumnos de secundaria dejarían el colegio si pudieran, y el 68 por ciento se aburren como hongos en el aula.

### *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*

Utilizo el título de la obra de la psiquiatra argentina Silvia Di Segni Obiols, que tan acertadamente resume este problema. Por una parte, los adultos (seamos padres o docentes) nos encontramos desorientados; parafraseando nuevamente a Ortega y Gasset, diría: "No sabemos lo que pasa, y eso es lo que nos pasa". Los que creen tenerlo en claro apelando a la recuperación de la autoridad paterna o docente, no tienen ni la más vaga idea de cómo son los adolescentes y jóvenes de comienzo del siglo XXI. Desde las rebeliones estudiantiles de 1968, los jóvenes han crecido en su antiautoritarismo.

Por su parte, muchos jóvenes están a la deriva. La vida es vivida en la inmediatez de un presente que quieren disfrutar al máximo, llevados por los deseos personales y caprichos, liberados a sí mismos y regidos por la ley del mínimo esfuerzo. No tienen por qué anhelar ninguna plenitud, ya que la vida les resulta absurda.

Sumergidos en la desesperanza, no tienen ningún propósito para sus vidas. Abúlicos, indolentes e insolentes, no le encuentran sentido a la existencia. Se anestesian con la televisión, se vuelven teleadictos y *vidiotas*, se evaden en el alcohol y en las drogas. Escapan de la existencia; no es de

extrañar que en muchos países la principal causa de muerte de los jóvenes sean los accidentes automovilísticos.

### *El "pasotismo" o la patología del vacío existencial*

"Pasota", expresión que a mediados de los años setenta comienza a tomar carta de ciudadanía en la lengua hablada en España, para designar una forma de ser y de hacer de algunos jóvenes. El "pasota" es el que "pasa de todo" para quedarse con su mera identidad e intimidad, sin participar en la vida asociativa y, menos aun, en la vida política. "Pasar de todo —dice Amando de Miguel en su libro *Los narcisos*— significa la muerte de Jesucristo, Marx, Einstein y Freud, es decir, el abandono de la religión, la política, la ciencia y la conciencia." El pasota no cree en nada, no tiene nada como fin o proyecto de vida. Se trata de alguien que se siente a la vuelta de todo y a quien cualquier cosa le da lo mismo. En general, en los países ricos, son hijos de la sociedad de consumo ("niños bien"), e hijos de la sociedad consumista en los países en vías de desarrollo; conozco casos aun en los países pobres. Agnósticos, cínicos, epicúreos, están desencantados de la vida. Vomitan todas las ortodoxias, pero se quedan vacíos.

Entre los pasotas existe una versión, que es el "macarra". El típico narciso que se mira y le gusta que lo miren. Se muere de ganas por llamar la atención, pero como es una personalidad hueca, tiene que hacerlo de la manera más chavacana posible. Para el macarra, lo que queda bien es la chulería. Culpan al "sistema" (sin explicar muy bien a qué se refieren), pero en el fondo son un típico y acabado producto del sistema, es decir, de la sociedad de consumo, aburrida de sí misma y sin horizontes. Exponentes del sistema, están en el juego de una sociedad en la que el "tener" y el "parecer" vale mucho más que el "ser". Quieren pero no pueden disimular la pobreza radical de su egocentrismo y de su narcisismo. En sus conversaciones son monotemáticos; bitemáticos diríamos, pues se limitan a hablar de dos temas: de sus problemas personales y de la discursería sobre sus ligues (ya sean reales o imaginarios). En fin, el pasota es la trivialización de la existencia llevada a su extrema exaltación; es la máxima expresión del síndrome del vacío existencial.



*Sería absurdo y expresaría una gran ignorancia, decir que las cuatro notas que hemos señalado son una caracterización de la juventud actual. Es lo que viven, en diferente medida, muchos jóvenes. Para algunos es un sufrimiento; a veces lo expresan dolorosamente: "soy un fracasado", "no tengo ilusiones", "no encuentro motivos para hacer algo que cambie mi situación"... También lo expresan en sus gestos de aburrimiento e indolencia, y en el desinterés que muestran por todo.*

### ¿Qué hacer? ¿Cómo hacer nuestro trabajo docente, con qué criterios o pautas podríamos guiarnos?

Toda preocupación genuina respecto de cualquier problema, termina planteando la pregunta de qué hacer, cómo abordar la situación problemática... No basta formular diagnósticos acerca de la situación de la juventud. Necesitamos buscar respuestas. No existen "recetas" ni **la** respuesta. Y lo que en algunas circunstancias nos ha permitido ciertos logros, pueden ser prácticas que pronto quedan obsoletas.

Tratándose de una cuestión que me ha preocupado desde hace muchos años y no teniendo "soluciones" al respecto, me limitaré a explicar lo que hoy (año 2004) hago después de más de medio siglo de trabajo con jóvenes, en la docencia, en la animación sociocultural y en el ámbito del trabajo social. No es una teorización sobre este tema, ni una propuesta de praxis docente: es algo más modesto, simplemente es compartir una experiencia.

Mi trabajo con jóvenes (que de ninguna manera presento como un modelo operativo) se apoyó en algunas ideas y principios de acción, que aquí presento muy brevemente, habida cuenta que en varios libros (*) hice un desarrollo más amplio de estas ideas.

He partido de una idea central: el ser humano es el único ser vivo que puede desrealizarse, puede deshumanizarse. Un tigre, en cambio, como diría Ortega, no pierde su 'tigreidad', ni un perro su 'perruneidad', ni un gato su 'gatuneidad'... Los vegetales '**vegetando**' cumplen ya la finalidad para la que fueron hechos, y a las cosas les basta con '**estar**'. Pero la existencia humana debe **realizarse**. Un ser humano es como una semilla, contiene extraordinarias posibilidades de desarrollo potencial. Pero la tierra en que

se siembre una semilla, puede frustrar sus posibilidades; en el ser humano el sistema de organización social, económico, cultural y político puede reducir y, en muchos casos, anular la capacidad inicial. Sin embargo, los humanos no estamos determinados como la semilla respecto del suelo en que ha sido sembrada. Siempre hay resquicios para realizarse: "El hombre no es lo que debiera ser, y debe ser lo que podría ser", según la repetida y conocida frase de Fromm. Y he aquí la paradoja de la existencia humana: la persona se puede deshumanizar. Puede decir "sí" a la vida y puede decir "no". Al ser humano no lo vencen las dificultades, sino el no encontrar sentido a lo que hace, o haberlo perdido. Uno muere sin ser difunto, cuando pierde las razones para vivir.

Todas las consideraciones precedentes son apenas algunas referencias de tipo antropológico acerca de la persona humana. Pero esto no basta para la praxis; se necesita un estilo de trabajo que debe traducirse en una convicción y confianza profunda en que el joven puede liberar sus potencialidades para realizarse como persona. Esta confianza en los jóvenes debe expresarse en determinadas actitudes: disposición al diálogo, capacidad de empatía y de escucha activa. Como ha enseñado Carl Rogers, las actitudes y no los conocimientos técnicos o las habilidades del docente son el factor determinante. Para un diálogo auténtico se necesita de un fuerte componente de empatía, y en la base de ambos está la capacidad de escucha.

### *Escuchar*

Hace más de 25 siglos que Zenón de Elea decía que la naturaleza ha dado al hombre una lengua, pero dos oídos, de forma que pueda escuchar a los otros dos veces más de lo que puede hablar. Es más fácil hablar que escuchar. Y no cualquier escucha sirve para comprender y escuchar al otro (en este caso al joven o la joven que dialoga con nosotros). Existen niveles de escucha:

- **Las pseudo escuchas**: hacer que se está oyendo, pero en realidad no se escucha. Si el que está expresando sus problemas, ideas o sentimientos no es escuchado, es ignorado. Como suele decirse: si no estoy en tu escucha, no existo para ti.
- **Hacer como que se escucha**, pero tener la mente ocupada con otras preocupaciones o pensamientos; no ignoramos al otro, pero "pasamos" de él.



- **Las escuchas selectivas**: sólo se presta atención a lo que le resulta interesante al que escucha.
- **Escuchar con atención**, que es mucho más que oír. Se mantiene un contacto visual con quien habla y mediante monosílabos, interjecciones y otros gestos se pone de manifiesto que uno está atento a lo que dice el otro.
- **Escuchar de manera empática**, es todo lo anterior y además es meternos en el mundo del otro —"meternos en sus zapatos", diría Rogers— Es escuchar con la cabeza y con el corazón. Es ponerse en la situación existencial del otro, vivir su estado emocional, percibir sus sentimientos, enterarse de sus decepciones y de lo que lo alegra, meterse en sus experiencias, como si las hubiésemos vivido nosotros mismos. Tomar seriamente sus necesidades y preocupaciones, expresar interés por lo que comunica o dice.

La empatía no es un sentimentalismo ciego; siempre mantiene una dosis de objetividad. No nos hace perder nuestra propia identidad, nos ayuda a descubrir nuestra humanidad común con el otro y los otros.

### *Preguntar*

En el diálogo con los jóvenes, además de escuchar hay que preguntar; el buen docente debe ser maestro en el arte de preguntar, no para examinar al otro, sino para que el otro pueda expresar mejor sus vivencias.

Hay preguntas que pueden ayudar a descubrir las necesidades más profundas y complejas del otro, si es interpelado e inquietado sobre cuestiones acerca de las cuales no había pensado antes.

### *Dialogar*

En el escuchar y preguntar se establece el **diálogo**. Si aceptamos el diálogo como un aspecto fundamental de las prácticas pedagógicas, las relaciones tradicionales de profesor-alumno quedan redefinidas. No habrá pues relaciones verticales y autoritarias, ni las barreras de los formulismos propios de las formas educativas, anquilosadas y esclerotizadas. ¿Cómo puedo dialogar? Como lo señala Freire, mostrando diferentes formas que obstaculizan el diálogo, cuando *a priori* excluyo al otro. Aplicándolo al encuentro con los

jóvenes, he de preguntarme: ¿cómo puedo dialogar para conocer y comprender a los jóvenes si pienso que están totalmente perdidos?, ¿cómo puedo dialogar si en mi perspectiva y mi práctica como educador utilizo formas didácticas tradicionales fundamentadas en una "pedagogía de las respuestas" (digo lo que a mí me parece como educador) y no soy capaz de una "pedagogía de las preguntas"?, ¿mi tarea pedagógica parte de las preguntas de los educandos, sin agotarse en ellas?

Para que el diálogo sea posible hay que asumir la complejidad de los problemas, de ahí que la simplificación mediante un pensamiento reductor/unidimensional/disyuntivo/maniqueo, hace muy difícil la interacción y el intercambio propio del diálogo. Para comprender la complejidad de la realidad personal de aquel que dialoga conmigo, no sólo he de permitir sino que he de alentar que el alumno/a se sienta libre de manifestarse —ya sea mediante palabras, gestos y otras formas— tal como es: "Soy así, es lo que siento y pienso"; entonces es posible meterse en su mundo.

En el diálogo a través de la escucha y la pregunta, el docente debe ser como un espejo para el otro, devolviendo lo que dice de modo que se comprenda, conozca mejor y tenga una cierta visión de las implicaciones de sus actos y comportamientos del presente para el futuro de su vida. No diciéndoselo, sino interrogando y preguntando de tal manera que pueda vislumbrarlo o descubrirlo por sí mismo.

Todo esto sólo se puede hacer si se evitan consejos y sermones. Hay que expresar en el diálogo pensamientos positivos y esperanzadores, teniendo un cuidado extremo de no crearle falsas expectativas. Por muy hundido, abúlico y desanimado que se encuentre el otro, hay que dejar siempre una lucecita de esperanza. El diálogo sólo es fructífero en un ambiente de cordialidad, afabilidad y bondad; de simpatía y empatía. La simpatía nace de la atracción mutua: la empatía es un movimiento, una predisposición, un esfuerzo por comprender al otro.

El diálogo debe estar centrado en el otro; en sus intereses, preocupaciones, sufrimientos, desorientación... en todo lo que configura su existencia, con sus luces y sombras, con sus grandezas y miserias. También los silencios del otro o la inexpresividad en su manera de ser dicen de él: la inexpresividad también es expresión de una existencia. La mirada es importante; con los ojos y la forma de mirar también se habla. No se puede dejar de hablar de las caricias, en el sentido y alcance que le da a este término el análisis transaccional, que es el reconocimiento y estima del otro tal como es. Hay "caricias" positivas y negativas: las primeras reconocen los valores del otro; en toda persona es posible encontrar algo positivo, aunque se presente como una piltrafa humana. Hay que tener una especie de "ojo clínico" para esto que es propio de aquellos que tienen capacidad para amar.

Habría que explicar un final para todo este proceso. Pero diferente en cada caso, en cuanto que cada ser humano tiene una biografía que es incanjeable. Procurar encontrar un camino, que no siempre será seguro; pero marchando en un mar de incertidumbres, podemos encontrar nuevas oportunidades.

# 8. La búsqueda de nuevas formas de intervención pedagógica para llegar a los niños y adolescentes marginados: el educador de calle

Hay en el mundo —enero de 2004— unos ciento quince millones de niños y niñas no escolarizados. Unos no tienen escuela, otros no pueden acudir a ella aunque esté cercana. Muchos, aunque vayan a la escuela, no pueden aprovechar lo que les enseñan, no pueden aprender porque tienen hambre, están desnutridos. Estos niños excluidos y marginados socialmente están fuera del sistema educativo, de ahí que la escuela no puede hacer nada por ellos. Bien se sabe que esta situación de marginación social los marca para toda la vida.

Dentro de esos millones de niños/as no escolarizados, están los "meninos de la rua", los niños de la calle. Ellos revelan el rostro más doloroso de la infancia marginada que no está incorporada al sistema educativo. Niños y adolescentes que viven en la calle o que presentan situaciones de semi-abandono y que han hecho de la calle su hábitat, el lugar en el que viven, a veces transformado en una especie de escondrijo. Se socializan fuera de los canales familiares y escolares que se consideran "normales". La calle, que es el lugar de encuentro para la convivencialidad vecinal, es para estos chicos y chicas el lugar en donde viven la marginación y exclusión social de la que son víctimas.

¿Cómo afrontar la difícil tarea de educar a estos niños y niñas? ¿En qué consiste la tarea de educarlos? ¿Cómo recuperarlos para que vivan como ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen, pero de la que de hecho están excluidos o marginados? No hablamos de reintegrarlos a la familia (aunque ello, en teoría, sería lo ideal), porque en la práctica, en la mayoría de los casos carece de sentido, ya que pertenecen a familias desestructuradas. La tarea planteada es harto difícil, porque los códigos para leer el mundo y actuar sobre él que tienen los niños de la calle, no coinciden con lo que se enseña en la escuela.

Preguntábamos cómo afrontar la tarea de educar a los niños de la calle. Tengo conocimiento de dos tipos de experiencias: la de "tender puentes" y la del "educador de calle". La primera de ellas, como su misma denominación lo indica, se trata de tender puentes entre los chicos y chicas de la calle y los procesos de escolarización. Desde el punto de vista educativo, es una forma de ofrecerles posibilidades de apropiación de los conocimientos

que ofrece la escuela y que se consideran pertinentes para llegar a ser ciudadanos de un país y no eternos parias, cuya preocupación principal se reduzca a luchar por la supervivencia.

Otra forma de abordar este problema es mediante una nueva figura de pedagogo: el educador de calle. Lo sustancial de su tarea es introducirse en el mundo mismo de los niños de la calle, en la calle, en su calle. Ocupar un mismo espacio, ir al encuentro de esos niños y adolescentes privados del amparo y ayuda de los adultos, para trabajar desde la realidad misma en la que se encuentran inmersos.

Muchos de estos niños y adolescentes han desarrollado capacidades y habilidades que los mismos niños escolarizados no han adquirido. Esto queda bien reflejado en el título de un libro reciente: *Cero en la escuela, diez en la calle.* Niños y niñas que han desarrollado estrategias de supervivencia, aunque carecen de todo tipo de educación formal. Conocer y asumir esta realidad de los niños de la calle y traducirla en la práctica educativa que se pretende realizar con ellos, no sólo requiere una capacitación y formación específica, sino también —y esto es lo más importante— una serie de habilidades sociales y cualidades humanas que supone y exige la inserción e inmersión en la marginalidad y un gran amor por esos niños.

Estas últimas consideraciones, que son aplicables a diferentes tareas que tanto en el ámbito de la educación como en el del trabajo social suponen muchas dificultades y exigen una especial consagración, me recuerda la escuela de Barbani, que incorporó no sólo a campesinos, obreros y montañeses, sino también a adolescentes y jóvenes rechazados por la escuela formal. De su inspirador, el P. Lorenzo Milani, tenemos muchas cosas que aprender para el trabajo con los niños de la calle... En cierta ocasión le preguntaron al P. Milani cómo hay que hacer para darles escuela a estos niños. Él respondió diciendo: lo que importa no es **cómo hacer**, sino **cómo hay que ser** para darla.

Para encontrar fundamentos acerca de la importancia de las cualidades humanas para este tipo de tareas, también me ayudan las críticas que he leído de algunos detractores de Milani, cuando desmerecen su obra porque nunca elaboró una pedagogía sistemática, ni tuvo una formación pedagógica en la universidad. La crítica me parece —para decirlo de la forma más suave posible— estúpida e idiota. Conozco a decenas de licenciados en Ciencias de la Educación o en Pedagogía y otras carreras afines, que tienen formas de enseñar (después de todos sus estudios) que parecen contener extractos de adormidera, a juzgar por la especie de somnolencia que producen



y la forma en que estimulan a sus alumnos, al cuchicheo o a pensar en otras cosas ajenas a lo que el profesor dice, como modo de reaccionar ante el sopor y aburrimiento de las clases. Aunque por esto no voy a descalificar la importancia de las carreras universitarias antes mencionadas.

La experiencia de Barbiana terminó cuando en junio de 1967 Milani murió de leucemia, a sus 44 años. Algunos críticos hacen objeciones al modelo de Barbiana diciendo que para llevar a cabo una experiencia de esa índole se necesita de las condiciones especiales que tenía Milani. Eso es cierto. Esas condiciones especiales fueron entregarse con amor a educar a los chicos y chicas que no tenían otras posibilidades para estudiar, y transmitirles/enseñarles a ser capaces de pensar por sí mismos, de ser personas autónomas, libres.

Frente a los que dan importancia a los títulos universitarios y a los que consideran importante lo que se escribe sobre educación, pienso en las decenas de militantes y voluntarios que he conocido, a veces con escasa formación escolar, pero que han sabido transformar la vida de niños y niñas de la calle simplemente porque tenían una gran capacidad de amor y compromiso.

## 9. El malestar docente *(burn-out)*

Los docentes constituyen —junto con los profesionales del trabajo social y la enfermería— uno de los colectivos más afectados por el denominado "síndrome del quemado" *(burn-out)*. Este síndrome ya tiene la consideración de enfermedad profesional, propia de la actividad de aquellas personas que trabajan en "la línea de fuego", o sea, aquellos que por la naturaleza de su dedicación laboral trabajan directamente con la gente. ¿Por qué los colectivos profesionales antes indicados son los más afectados por este síndrome?... Si analizamos lo que estos profesionales realizan y el contexto en donde trabajan, constatamos que se trata de profesiones en las que el sentido y dimensión humana está estrechamente ligado con su quehacer profesional, frecuentemente desarrollado en contextos y situaciones deshumanizantes, en los que los problemas humanos hieren los sentimientos de todas las personas que tienen al menos un mínimo sentido de solidaridad.

¿Cómo se expresa y cómo se caracteriza el malestar docente? Tiene manifestaciones diversas: agotamiento emocional y físico, estrés, angustia, depresión, desencanto, sensación de que el propio trabajo sirve de muy poco, etc. "Hace treinta y tantos años —escribía Juan Navarro en una de las cartas de lectores del diario *El País*—, a pesar de los tiempos que corrían, la enseñanza en todos los niveles era un digno y serio esfuerzo que te permitía sentirte útil, vivo y en la esperanza de contribuir a la construcción de una sociedad mejor..." Este sentimiento y pensamiento del autor de la carta (tener la sensación de que tu trabajo no sirve para nada o casi nada) ha sido expresado de una u otra manera por miles de educadores. Cuando emocionalmente llegan al límite de sus posibilidades, es cuando están enfermos del síndrome del quemado.

Sentir que lo que hacemos es útil y sirve para algo, da fuerzas para trabajar, aun en situaciones poco favorables. Pero la sensación de fracaso y frustración profesional va deteriorando al docente, que se vuelve desilusionado, apático, desmotivado. Este desgaste emocional y fatiga física es para algunos la enfermedad profesional de mayor prevalencia en la docencia.

## Cuáles son los factores que producen el malestar docente

En "síndrome del quemado" que hemos caracterizado por el agotamiento emocional, el decaimiento físico y el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, se produce por una serie de factores diferentes. En general, es una sumatoria de micro-situaciones estresantes no sólo de carácter laboral: también inciden problemas personales y características de personalidad. Casi siempre se combinan varios factores, pero en algunas ocasiones se "explota" con un suceso único, un acontecimiento que es la "gota de agua que colma el vaso" y desata todos los desequilibrios latentes.

Como en todos los fenómenos psicosociales, existe una multicausalidad de factores que se entrecruzan y retroalimentan de manera diferente en cada persona (en esto juegan un papel muy importante las características de personalidad). Señalamos a continuación los factores que nos parecen más relevantes, según son percibidos y expresados por los mismos docentes.

- Los educadores han ido perdiendo *status*, prestigio en cuanto profesionales que realizan una labor que merece consideración social.
- Tienen la sensación de una especie de vaciamiento de su rol como docentes. No se sienten útiles, ni le encuentran sentido pleno a su labor cotidiana.
- Falta de reconocimiento económico (salarios bajos y escasa promoción). El malestar docente aparece estrechamente ligado con la proletarización de los educadores.
- Ambiente laboral poco gratificante: indisciplina y violencia en la escuela, que crean una sensación o clima de agresión que produce un aumento de la tensión y ansiedad, al mismo tiempo que disminuye la satisfacción por el trabajo docente.
- Incapacidad para resolver situaciones conflictivas como las que indicamos en el punto anterior (indisciplina y violencia). No se consideran preparados para realizar su trabajo en las circunstancias actuales en que se desarrolla el trabajo docente. Algunos docentes se quejan de que no se les permite tomar ciertas medidas correctivas.
- Presión psicológica más o menos constante de algunos padres que los responsabilizan más allá de la propia tarea que tienen como maestros o profesores. Estas mayores exigencias por parte de los padres no suele ir acompañada de un mínimo reconocimiento de la labor que los docentes realizan. Muchos docentes "vivencian una relación contradictoria, ya que se demanda cada vez más, pero se confía y se cree en ellos cada vez menos".



Por último, queremos hacer referencia a las características de personalidad que hacen que un docente —y esto vale para cualquier campo de actuación profesional— pueda ser más propenso a sufrir este síndrome o, por el contrario, tenga más defensas para ser inmune o para sufrir menos los efectos de los factores que hemos considerado como productores del *burn-out*.

Las personas alegres, optimistas, dialógicas, mentalmente flexibles, con capacidad para adaptarse a los cambios y con una buena dosis de humor y de empatía, en general sufren mucho menos el desgaste psicológico producido por las condiciones laborales. Esta resistencia natural a la adversidad es más profunda cuando la persona tiene un proyecto existencial, un proyecto de vida con sentido humanista y solidario con los otros. El que tiene un **por qué vivir** y un **para qué vivir**, puede superar y soportar dificultades que parecen insólitas. No queremos decir con esto que los educadores deban ser héroes, simplemente estamos transmitiendo lo que la psicología humanista y transpersonal nos enseña para saber vivir.

Por el contrario, las personas con tendencia a la depresión, pesimistas, erosionadas en su autoestima, limitadas en su capacidad de transmitir emociones y a la vez poco comunicativas, fácilmente se desmoronan; más aún, cuando viven "comiéndose el coco" con pensamientos negativos, éstos ayudan a acrecentar el cansancio moral, a sufrir mayores tensiones y a perder la alegría de vivir. Con ello, este tipo de personalidad es un excelente caldo de cultivo para enfermar psicológicamente.

A la luz de las consideraciones que acabamos de hacer, podríamos afirmar que, de acuerdo con las características de personalidad, los seres humanos tenemos diferentes estilos a la hora de afrontar los factores y situaciones que producen el *bourn-out*. Por otro lado, cualesquiera que sean las características de nuestra personalidad, conviene conocer nuestros puntos débiles y nuestras fortalezas, ya sea en nuestra manera de ser, de hacer, de sentir y de pensar.

La lectura que hacemos de lo que nos acontece, nuestra manera de ver las cosas, incide en la forma de aprovecharnos (o desaprovecharnos) lo que nos sucede. Lo que acrecienta nuestra personalidad a partir de las experiencias que vivimos, no está tanto en las cosas que nos suceden,

sino en lo que hacemos con lo que nos sucede. A veces podemos aprender más de nuestros fracasos que de nuestros éxitos. Aun el sufrimiento (que es el dolor del alma) puede ayudarnos a ser más profundos. Si sabemos aceptar nuestras limitaciones y reconocer nuestras flaquezas y limitaciones, estamos en mejores condiciones para no agotar nuestra energía física, mental y espiritual, es decir, en mejores condiciones para inmunizarnos del *bourn-out*.

**Consecuencias del malestar docente**

No se trata de "algo" que carece de significado respecto de la educación o, si se quiere, del nivel de calidad de la educación; un profesional desanimado respecto de la utilidad de su trabajo no puede ofrecer una enseñanza de calidad. Tampoco es un problema ajeno a la situación personal de aquellos que lo sufren: el estrés laboral y las dificultades para realizar el trabajo conducen a la sensación de "estar quemado". El hecho de que haya docentes emocionalmente cansados, significa que hay personas que sufren, y que este sufrimiento produce en los docentes un deterioro humano... Hay, pues, consecuencias en el proceso educativo y consecuencias personales; veámoslo en algunos de sus aspectos más relevantes:

- Produce un deterioro en el mismo proceso educativo, en tres aspectos diferentes, pero que confluyen negativamente en la calidad de la enseñanza:
  - Porque afecta el trabajo del docente que tiene la sensación de pérdida de *status* profesional, unido a la baja consideración social de su trabajo y al sentimiento de vaciamiento de su rol docente. Como consecuencia de todo ello, no encuentra mucho entusiasmo en el desempeño de su labor. En esas condiciones no se puede trabajar ilusionadamente ni se encuentra razón alguna para hacerlo.
  - Porque produce un alto porcentaje de absentismo de los docentes; en algunos países las enfermedades psicológicas ocupan el primer lugar en cuanto a los días de baja laboral, en relación con el total de ausencias. Esta circunstancia influye negativamente de dos maneras diferentes: por las horas de clase que pierden los alumnos y por las quejas y reclamos de los padres por la ausencia de los profesores, que no siempre justifican y comprenden. Dentro de esta situación, los docentes se encuentran atrapados en un círculo vicioso perverso: mayores exigencias de parte de algunos padres y, al mismo tiempo, menor reconocimiento por la labor que realizan.
  - Porque significa un coste muy elevado para el presupuesto de educación. Lo ejemplifico con lo que sucedió en la Comunidad de Madrid en el curso de septiembre de 2002 a junio de 2003, en los centros de enseñanza (no universitarios). Durante ese período se perdieron 212.958 jornadas por baja laboral de los docentes. Estas jornadas perdidas, incluido el coste de maestros sustitutos, significó un coste de 5.123 millones de pesetas (alrededor de 32 millones de dólares).



Parece ser que en estos últimos años se va tomando conciencia de la relación que existe entre la salud laboral y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, aquello que con tanta insistencia ha proclamado José Manuel Esteve (uno de los principales investigadores del "malestar docente") acerca de la necesidad de establecer fuertes medios preventivos para atajar el problema, no ha inquietado suficientemente a los responsables educativos.

## 10. Una falsa antinomia: escuela pública y escuela privada

Dentro de una sociedad democrática y pluralista, el sistema educativo debe basarse en dos pilares fundamentales que han de garantizar:

- la **educación para todos** como derecho fundamental, y
- la **libertad de enseñanza** como derecho de los ciudadanos a enseñar y aprender al margen de las instituciones oficiales.

La **educación para todos** supone y exige que el Estado garantice la escolarización de toda la población, en condiciones de gratuidad durante todo el período de enseñanza obligatoria; implica también garantizar la igualdad de posibilidades para todos.

*Esto significa defensa, apoyo y consolidación de la escuela pública.*

La **libertad de enseñanza** supone y exige:

- el derecho de los padres a elegir las instituciones docentes en las que sus hijos/as recibirán educación;
- la libertad de crear y dirigir centros educativos al margen de las instituciones de carácter estatal; éstos pueden ser confesionales, laicos, o bien centros extranjeros: italianos (Dante Alighieri), franceses (Alianza Francesa), alemanes (Goethe), etc.

*Con este alcance, la libertad de enseñanza se contrapone a la concepción y la práctica de la escuela única.*

Gestión pública en un caso, gestión privada en el otro; es cierto, pero hay algo más. En ambos casos la competencia e idoneidad de la calidad de la educación deben ser supervisadas y garantizadas por el Estado...

Hasta aquí hemos hecho una formulación teórica o, si se quiere, una formulación de principios. Tenemos que contextualizarla dentro de un proceso mundial de globalización neoliberal conforme con el cual la educación aparece como un bien de consumo, una mercancía que se vende y se compra en el mercado. Y en cuanto es una mercancía, los padres deben tener la libertad de elegir entre las diferentes ofertas del mercado.

En teoría, estos dos principios o postulados, además de expresar un estilo democrático y pluralista de convivencia social, pareciera que son fácilmente compatibles. Sin embargo, en algunas circunstancias se visualiza el problema como si fuesen propuestas de intereses diversos y contradictorios que expresan la relación de poder entre diferentes sectores sociales y que, consecuentemente, son excluyentes.

Esta situación es agravada y se hace más confusa por la existencia de políticas públicas de inspiración neoliberal caracterizadas por los recortes de los gastos sociales y las privatizaciones como alternativa para que nuestros países salgan de su situación de subdesarrollo. Esta política, en la práctica, ha significado menos financiamiento de la educación pública, con el consiguiente deterioro de la calidad educativa, y en la política de privatización ha favorecido los intereses del mercado. Todo esto se convierte en un castigo a los grupos carenciados. El problema se agrava cuando el gobierno tiene una práctica solapada o abierta favoreciendo a la enseñanza privada. En esta política se expresa lo que Bourdieu y Paseron han llamado la "violencia simbólica", con la que se alude a un "poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza"... Imposición del pensamiento único, contra el cual se han expresado con mucha contundencia algunos dirigentes de los sindicatos de la enseñanza, así como el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre (2003).

Dentro de este modelo de política neoliberal, que mercantiliza la educación como un servicio comercializable dentro del sector terciario, han proliferado los institutos particulares, muchos de ellos sin cumplir con los estándares mínimos de calidad educativa. En el caso de Colombia y México, muchas universidades privadas han sido un fraude y una estafa. Esta es la consecuencia inevitable de la educación en manos del mercado. Frente a eso se produce una reacción de los defensores de la escuela pública. Tienen sobradas razones, máxime cuando el Estado favorece a determinados tipos de institutos y universidades privadas, puesto que para los neoliberales la educación no es un "servicio público" sino un "servicio privado de utilidad pública", con lo cual se produce lo que Carlos Cullen llama una "cierta borradura del espacio público". Los perdedores: el público (especialmente los sectores populares) y lo público (lo que nos es común), o sea, la concepción misma de la educación pública. La desregularización y privatización del sistema educativo ha abierto entre los docentes un frente de lucha para rescatar la educación del mercado. No obstante esta realidad, no hay que ignorar



la existencia de instituciones docentes privadas que son verdaderas fuentes de innovación educativa, y otras que son un ejemplo de servicio a grupos sociales carenciados. El problema está en las instituciones educativas que hacen de la educación un negocio, en algunos casos formando una élite dentro de las clases privilegiadas, en otros ofreciendo una educación de muy baja calidad, constituyendo verdaderas estafas.

Todo este problema se agrava cuando un gobierno, con lo que pretende ser una forma de realismo político (o saber gobernar en la era de la globalización), acepta las orientaciones del Banco Mundial, como es la desregulación laboral y, como consecuencia de ello, el abaratamiento del costo de la mano de obra docente. En Argentina, para poner un ejemplo, se registra el intento de liquidar las conquistas laborales de los docentes y del Estatuto del Docente. Gracias a la acción de Ctera, Suteba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y otros, se pudo frenar este avasallamiento de los derechos de los docentes, al mismo tiempo que éstos se convertían en dique de contención del modelo neoliberal, con su clara y expresa tendencia a la privatización de la educación.

Decíamos que la contraposición excluyente entre escuela pública y escuela privada es una falacia. Pero si tenemos en cuenta las consideraciones que hemos hechos precedentemente, aparecen ciertos factores que oscurecen y, en algunos casos, crispan el debate sobre este tema. Si admitimos la posibilidad de dos formas de gestión y, además, aceptamos como falsa esta antinomia, veremos que en la práctica las reales antinomias son:

- ¿La escuela como servicio o como negocio?
- ¿Cuál es el papel del Estado respecto de la educación?, ¿protagonista o actor de reparto del presupuesto educativo?

Si planteamos en estos términos el problema, ya no se trata de discutir sólo el modelo de escuela, sino también el modelo de sociedad que queremos. Aquí cabe recordar lo que siempre ha dicho Freire: la educación es principalmente un problema político (qué tipo de sociedad y persona queremos) y, por añadidura, es un problema pedagógico (en qué medida la educación contribuye a ello).

La revalorización del ámbito de la sociedad civil (en sí misma no criticable) frente a la sociedad política, ha llevado a una crítica exacerbada contra el Estado por aparecer como ineficiente para resolver los problemas en el

contexto de un mundo globalizado. ¿Qué ha acontecido en la realidad de estos últimos años? El desmantelamiento del Estado y los recortes presupuestarios en el sector social (educación y salud particularmente) han sido muy beneficiosos para las minorías privilegiadas, mientras que los sectores de población más pobres siguen igual o peor que antes. Todo esto envuelto en la retórica de que tenemos que tener una educación de calidad.

En el caso argentino, toda esta problemática ha servido también para confundir el contenido, el significado y el signo de la reforma educativa emprendida a partir de 1993. En mi opinión —discutible por cierto—, el constructivismo como marco teórico referencial psicopedagógico y el modelo curricular como forma de operacionalizarlo, me parece aceptable (aunque es de lamentar que no se incorporaran otros aportes latinoamericanos) para emprender una reforma educativa. Sin embargo, esta reforma, iniciada en el contexto de un gobierno de claro signo neoliberal (el ex presidente Menen ha sido reconocido como ejemplar realizador de las orientaciones del FMI y BM), ha llevado a que algunos educadores de reconocida solvencia intelectual (Carlos Cullen, Adriana Puiggrós, Sandra Carli, Hugo Yasky, Emilio Tenti, Mirian Feldbeber, Roberto Follari y otros) fueran sus críticos, especialmente por la des-responsabilización del Estado respecto de la educación pública. Adriana Puiggrós ha llegado a afirmar que el "conjunto de las medidas que se toman tienen que ver con retirar al Estado de esta responsabilidad". Quizás habría que matizar, cuando habla del "conjunto de medidas", que no todas han producido un retroceso, ni todas estuvieron orientadas como una forma de atentar contra la continuidad de la escuela pública.

He escuchado debates en los cuales los sostenedores de una de estas posturas, al defender sus tesis, decían una parte de la verdad, pero he advertido, casi siempre, muchas limitaciones y reticencias en aceptar la verdad que había en los otros.

A modo de síntesis hemos de decir que la educación es un derecho social y el sistema educativo es un servicio público. Consecuentemente, el control de la educación es responsabilidad del Estado; éste debe garantizar la enseñanza pública, aun coexistiendo con el sector privado.



# ANEXO

## Ambitos de observación y evaluación del sexismo en la escuela

*Nos parecen de gran utilidad las pautas establecidas por el sociólogo de la Universidad de Barcelona Xavier Bonal, para observar y evaluar el sexismo en la escuela. En el libro de su autoría* Las actitudes del profesorado ante la coeducación *(Grao, 1997), incluye elementos metodológicos para llevar a cabo la observación y el análisis.*

**Análisis del lenguaje público del centro**

El objetivo de este ámbito de análisis es conseguir reflejar la casi absoluta omisión del género femenino en el lenguaje público del centro, tanto en el lenguaje producido por la misma escuela como en el de las circulares y comunicaciones de la administración educativa.

**Análisis de los libros de texto y de otros materiales didácticos**

La investigación se dirige a constatar, tanto en el texto como en las imágenes, las diferencias cuantitativas y cualitativas entre personajes masculinos y femeninos, la definición de roles sexuales estereotipados, el tipo de actitudes manifestadas por hombres y por mujeres, etc. El análisis se diversifica por niveles educativos y por materias.

**Análisis de la distribución y el uso del espacio del patio**

El objetivo de estas pautas es subrayar la proyección de las relaciones de poder entre niños y niñas en un espacio de completa libertad como es el patio de juegos. La ocupación y el movimiento en el espacio, el tipo de juegos practicados por cada grupo sexual y el tipo de actividades del

alumnado durante el tiempo de recreo constituyen las variables fundamentales de observación. Las pautas están pensadas para demostrar la existencia de desigualdades en la ocupación del espacio, el dominio de los juegos masculinos y una actitud de inhibición por parte de las niñas para participar en los juegos dominantes.

**Análisis de las diferencias en el uso del material escolar**

Más allá de las diferencias en el uso y distribución del espacio del patio, estas pautas van dirigidas a demostrar la existencia de diferencias por sexo respecto a la disposición de recursos escolares. Los ámbitos educativos analizados son aquellos en los que el control del profesorado es menor y el alumnado puede disponer de material educativo con un cierto margen de libertad. Son especialmente relevantes las observaciones en el aula de informática y en diferentes talleres de manualidades.

**Análisis de las manifestaciones de violencia y afectividad en el centro**

Una de las formas de manifestación del sexismo en la escuela se produce en las expresiones de violencia y agresividad. Varias investigaciones han puesto de relieve cómo en la socialización de los niños se produce una asociación entre masculinidad y comportamientos agresivos, mientras que en el caso de las niñas la feminidad tiende a construirse a partir de la afectividad y la ternura. En primer lugar, las hipótesis implícitas en las pautas de observación pretenden demostrar globalmente la existencia de manifestaciones agresivas y de violencia en la escuela, y cómo éstas son tanto o más frecuentes que las manifestaciones de afectividad. A un segundo nivel, pretenden mostrar la existencia de pautas de comportamiento de agresividad y afectividad diferentes por edades e intentan poner de relieve la existencia de diferencias en función del estadio de socialización del alumnado. En tercer lugar, las pautas intentan recoger información relativa a las diferencias por sexo entre los actores protagonistas de ambos tipos de acciones. En esta fase del proceso no se analizan las reacciones del profesorado.

**Análisis de las producciones del alumnado**

En relación directa con la cuestión anterior, se analizan aspectos correspondientes a las producciones del mismo alumnado, con el objetivo de poner de relieve la existencia de constantes estereotipadas en las producciones de cada género y de diferencias entre ellos. Con este fin se



efectúan evaluaciones respecto de producciones libres del alumnado, tanto escritas como gráficas. La hipótesis fundamental a contrastar es la existencia de una mayor presencia de manifestaciones agresivas en el caso de los niños y de relaciones afectivas en el caso de las niñas.

**Análisis de la interiorización de estereotipos de género en el alumnado**

Con el objetivo de confirmar la existencia de roles y comportamientos de género estereotipados en el alumnado, se distribuyen dos tipos de cuestionarios cortos: uno para los ciclos inicial y medio, y otro para el ciclo superior. Estos cuestionarios sólo tienen el objetivo de demostrar la existencia de algunos estereotipos más, complementarios a los observados en el ámbito de la violencia y la afectividad. Son especialmente relevantes las cuestiones relacionadas con "lo mejor y lo peor de ser niño" y "lo mejor y lo peor de ser niña", preguntas que ponen de relieve la valoración de las ventajas e inconvenientes que hace el alumnado en relación con pertenecer a un sexo determinado.

Obviamente, se resumen solamente algunos de los aspectos posibles sobre los que el profesorado puede estudiar la existencia de sexismo en la escuela. En cualquier caso, las técnicas de análisis escogidas para cada uno de los ámbitos se dirigen a constatar de una manera sistemática la existencia de desigualdades sexuales en la escuela. Como puede apreciarse, para cada ámbito se plantea un conjunto de preguntas clave para la investigación sociológica. De este modo, al término de esta fase el grupo de trabajo y el resto del claustro disponen de un diagnóstico sobre la situación del sexismo en su propio centro. Conocen cómo se produce y los efectos que tiene sobre la organización del curriculum, las prácticas pedagógicas o las mismas actitudes de niños y niñas. De los resultados de estos instrumentos depende, pues, el cambio en la sensibilización del profesorado y la consecución de una buena disposición para llevar a cabo cambios en una segunda fase de trabajo.

PARTE TRES

# Respuestas a los grandes problemas y nuevas propuestas alternativas

**Algunas respuestas a los grandes problemas**

1. ¿Cómo mejorar la calidad de la educación? ¿Cuáles son las principales líneas de actuación propuestas?
2. Algunas sugerencias para mejorar los aspectos organizativos y funcionales de la administración educativa
3. Las reformas educativas
4. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento
5. De una concepción plana a una concepción esférica u holística del aprendizaje.

**Nuevas propuestas alternativas**

6. Educación para todos
7. La propuesta de ciudades educadoras como manera de entender las relaciones entre educación y sociedad
8. Las grandes propuestas de la UNESCO
9. Aprender a pensar y aprender a vivir en la era planetaria

Anexo 1. Marco de Acción acordado en Dákar

Anexo 2. La escolarización en Latinoamérica

Anexo 3. Aprender a pensar: tipos de programas de entrenamiento cognitivo

*Un aspecto esencial de la educación es el ser "proyecto",*
*y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual*
*y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura.*
*No un proyecto de sociedad o de individuos perfectos, considerados*
*como algo fijo, lo que suprimiría cualquier pluralismo, sino*
*un proyecto como imagen tentativa y revisable a medida que*
*se construye de manera abierta.*
**José Gimeno Sacristán**

Debemos pensar el futuro para actuar en el presente. De lo contrario, ¿cómo podemos saber si es útil y adecuado lo que estamos haciendo hoy? Hay que pensar que las escuelas de hoy forman mujeres y hombres que alcanzarán su madurez entre los años 2020 y 2030. Las escuelas normales y de magisterio formarán a los maestros que, a su vez, formarán a las mujeres y a los hombres que seguirán en activo más allá de la mitad del siglo XXI. Sería trágico educarlos conforme con un modelo del siglo XIX, o aun con un modelo válido a mediados del siglo XX. De estas breves consideraciones resulta claro que uno de los retos o desafíos de la educación en un mundo cambiante de formular una estrategia educativa a fin de educar a los niños y a las niñas para el mundo que les tocará vivir. Para ello necesitamos de una perspectiva prospectiva que nos ayude a mirar el presente desde el futuro, aunque esta formulación aparezca como una *contradictio in terminis.* "Una prospectiva a escala de las exigencias del hombre de nuestro tiempo —decía Garaudy— debe ser científica, pero no por eso debe ser menos utópica y hasta profética."

Los que no reflexionan sobre el futuro, no saben muy bien qué hacer en el presente y, sin lugar a dudas, no tendrán futuro. Éste no existe; hay que construirlo, y para construirlo necesitamos tener imágenes de los escenarios posibles de ese futuro deseable.

Este horizonte utópico que indica una direccionalidad (saber hacia dónde queremos ir) es absolutamente necesario en el ámbito de la educación, de manera especial cuando se realizan propuestas y, más aún, cuando se intenta llevar a cabo una reforma educativa. La acción educativa, expresada en las más variadas formas, no puede reducirse a un simple hacer que marcha a la deriva, debe tener una idea de lo que quiere. Para decirlo de una manera más precisa: es necesario tener una idea de lo que debe ser la sociedad, saber en

qué consiste el desarrollo de la persona humana y cuáles deberían ser las formas de las relaciones sociales que deberían existir en el futuro. ¿Qué imagen del futuro tenemos para nuestro país? ¿Qué imagen de futuro transmiten nuestras escuelas?... Si no tenemos una visión del futuro que queremos construir, si no tenemos una mirada a largo plazo, no podemos saber si las innovaciones y los cambios que hacemos ahora servirán en el futuro.

No sólo tenemos que reflexionar sobre los retos y desafíos de la educación, también tenemos que pensar lo que, en las últimas décadas, han sido las grandes propuestas presentadas a modo de metas y objetivos por alcanzar.

La reflexión sobre propuestas y alternativas es un punto donde se encuentra el pasado y el presente, con el futuro deseable. Aun cuando sean muy difíciles los pronósticos acerca del porvenir (toda previsión es discutible y no hay forma de verificación empírica en el momento de formularla), de lo que no cabe ninguna duda es acerca de la necesidad y utilidad de hacer previsiones... Esta necesidad se acrecienta y esta actividad de pronosticar se hace más necesaria, ya que vivimos en una era de grandes incertidumbres, por los rápidos cambios que se producen en un proceso de aceleración histórica y por la complejidad del mundo en el que nos toca vivir. En educación, como en todos los ámbitos de la existencia, para mantenerse al día (o al menos para no quedar desfasado) tenemos que estar en búsqueda permanente.

Admitido que lo imprevisto es posible, con todas las limitaciones que esto supone para la prospectiva y los proyectos de futuro, no debemos dejar de tener un horizonte utópico, un destino hacia el cual dirigirnos, un camino por donde marchar. Esto nos moviliza y nos motiva para asumir el destino de la educación que queremos para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos. Conscientes de que toda nueva propuesta es siempre un proyecto susceptible de ser modificado y reelaborado indefinidamente.

Para reflexionar acerca de lo que se ha pensado sobre el futuro de la educación, ya sea como grandes propuestas formuladas en las últimas décadas o como reformas educativas, o bien para reflexionar sobre la educación del futuro que nos ayude a pensar y a vivir en la era planetaria, vamos a estructurar esta última parte en los apartados indicados en el comienzo de esta III parte.





## 1. ¿Cómo mejorar la calidad de la educación? ¿Cuáles son las principales líneas de actuación propuestas?

En la primera parte del libro hacíamos referencia a la necesidad de mejorar la calidad de la educación como uno de los grandes retos que afrontan los sistemas educativos a comienzos del siglo XXI. Ahora, como respuesta a esta problemática, vamos a hacer un planteamiento preliminar con algunas consideraciones teórico-prácticas acerca de la operacionalización de los criterios antes aludidos.

Luego presentaremos algunas líneas de actuación que, de hecho, se han propuesto en los últimos años.

### *a. Cómo operacionalizar los criterios de calidad de la educación*

Los dos primeros criterios, hacen referencia a la necesidad de adaptar el modelo a cambios producidos en dos contextos diferentes:

- por una parte, los cambios que se dan en la sociedad (incluyendo sus diferentes aspectos: sociales, culturales, económicos y políticos, que no siempre tienen los mismos ritmos); y, por la otra,
- los cambios que acontecen en las diferentes ciencias y en la tecnología.

La educación responde a estos retos en la medida es que incorpora a la enseñanza contenidos, temas y problemas que dan la tónica al tiempo en que se vive; es decir, en la medida en que es capaz de reflejar los "signos de los tiempos". También debe incorporar los cambios que se dan en las diferentes ciencias y en la tecnología. Aunque se trata de dos contextos de diferente naturaleza, nos encontramos —en uno y otro caso— frente al "*shock* del futuro". Un mundo que cambia aceleradamente, y que cambia cada vez más aceleradamente. Al mismo tiempo, vivimos un "salto prodigioso de los conocimientos" expresado en un crecimiento exponencial de la ciencia y de la tecnología...

Vistos estos cambios desde la educación, y de manera particular desde las transformaciones que en ella hay que introducir, mi opinión personal (discutible y que me parece válida para el momento en que esto escribo),

es que siempre habrá un cierto desfase. Lo que debemos procurar es que la brecha sea lo menor posible. Por grandes que sean los esfuerzos que se realicen desde la esfera de la educación, la renovación educativa siempre tendrá un cierto retraso para adaptarse a los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Decíamos que el modelo de calidad educativa ha de tener en cuenta el acervo cultural del país, es decir, sus tradiciones y valores, pero no para quedarse en ellos, ya que una cultura sólo puede mantenerse viva en la medida en que es capaz de cambiar. La **tradición**, en la medida que nos ayuda a tener una memoria histórica, debe ser parte del modelo de calidad. Pero el **tradicionalismo**, en la medida en que sacraliza el pasado, es un obstáculo para el desarrollo de las potencialidades culturales y educativas del presente; nos atrapa en el pasado, en lo que fue, como en lo que debe ser. Tenemos que saber de "dónde venimos" como pueblo, nación o país, pero también debemos saber adónde queremos ir. De lo contrario, tendríamos una visión de la cultura como la de ese pájaro descrito por Borges en su *Manual de zoología fantástica,* que vuela con la cabeza mirando hacia atrás, porque no le importa saber hacia dónde va, sino de dónde viene.

Si la calidad de la educación **es cosa de todos**, supone la implicación de sus protagonistas o, lo que es lo mismo, la participación del mayor número posible en la tarea de la renovación pedagógica. Los baremos que han de medir el posible nivel de calidad que se podría lograr serán el grado de participación, el espíritu de equipo y el sentido de pertenencia de los interesados, de los implicados en la tarea educativa. En la medida en que esto se traduce en prácticas concretas, a nivel general se darán las condiciones para que afloren las ideas y propuestas nuevas e innovadoras. A nivel personal cada uno entenderá el sentido de lo que hace, o sea, la "significación de su tarea", y tendrá la fuerza y el ánimo de todo aquel que está motivado para hacer algo.

Por último, la **construcción de la utopía pedagógica**, a partir de aquellos hechos portadores del porvenir, unida a una mirada prospectiva, que supone siempre una opción política e ideológica. Aunque parezca una *contradictio in terminis*, tenemos que mirar el presente desde el futuro. "No podemos predecir el futuro", se ha dicho muchas veces; pero podemos intentar construirlo por caminos nuevos y audaces, nunca antes pensados.



### *b. Algunas líneas de actuación propuestas en los últimos años*

En cuanto a las líneas de actuación para mejorar la educación que se han propuesto en los últimos años, no necesariamente se articulan de manera global con los parámetros antes mencionados, sin perder por ello significado en tanto que son experiencias que se han llevado a cabo para mejorar la calidad de la educación. Aunque sea una cierta simplificación de lo acontecido, se puede distinguir entre las diferentes propuestas, entre las que ponen su énfasis en los cambios cuantitativos y las que enfatizan la necesidad de cambios cualitativos.

### Las propuestas que enfatizan la expansión cuantitativa

Durante muchos años se puso el énfasis en atender los aspectos cuantitativos. Esto se ha expresado de dos maneras principales:

- más dinero destinado a la educación;
- mayor expansión del sistema educativo: más escolarizados, más años de educación obligatoria, más infraestructura.

En estos modos de concebir las mejoras de la educación subyace una perspectiva científico-tecnocrática. En cierta medida, los centros educativos son concebidos como empresas (una organización burocrática que debe funcionar con eficacia y eficiencia) y los docentes son los recursos humanos que deben operar conforme con esas prescripciones. Para ello, deben adquirir una capacitación específica de acuerdo a tales propósitos. De ordinario, esta capacitación es ofrecida por expertos ajenos a la práctica docente cotidiana... Veamos cómo se expresa esta perspectiva cuantitativista para la mejora o renovación pedagógica.

#### *Con más dinero aseguramos la mejora de la educación*

Esta especie de dogma educativo (más dinero = mejor educación), no ha sido matizado suficientemente en su formulación para deslindar lo que hay de cierto y lo que existe de falacia. Ha sido, con frecuencia, la principal demanda del sector docente y de las organizaciones de estudiantes universitarias: "Queremos más presupuesto para educación". Dicho esto —y

para precisar mi pensamiento— he de decir que casi no recuerdo una demanda de más presupuesto para la educación y de mejores salarios hecha por los docentes y estudiantes que no fuera justa. Y, en general, creo que hay que destinar más dinero para la educación. Sin embargo, más presupuesto destinado a la educación no significa necesariamente que se logrará mejor educación. Entre 1955 y 1960, los países latinoamericanos duplicaron el presupuesto en educación, sin que ello se reflejase en una mejora equivalente en la calidad de la misma. Pero, sin un financiamiento adecuado, son más limitadas las posibilidades de mejorar la educación.

### *Ampliar cuantitativamente el sistema educativo*

Con esta propuesta se pretendía mejorar la educación a través de lo que se ha llamado "la expansión lineal" (*) de los sistemas educativos. En términos generales, se expresó básicamente en los siguientes aspectos:

- Mayor porcentaje de escolarizados.
- Más años de escolarización.
- Proporcionar enseñanzas mínimas al mayor número de ciudadanos.
- Mayor número de profesores y maestros.
- Mayor cantidad de recursos didácticos.
- Incrementar el número de edificios escolares.
- Más y mejor infraestructura y equipamiento.
- Más y mejor tecnología aplicada al proceso de enseñanza/aprendizaje.

No cabe duda de que la tendencia a universalizar la educación, especialmente a nivel primario, ha sido un avance positivo para alcanzar una mayor equidad en las oportunidades de acceso al sistema educativo. Sin embargo, estos indicadores utilizados para evaluar la mejora de la calidad educativa, centrados en el avance de la cobertura y en contar con mayores medios presupuestarios, no hacen ninguna referencia a las finalidades de la educación, en cuanto a la importancia del desarrollo de las potencialidades humanas

(*) La "expansión lineal" de los sistemas educativos que en algunos había suscitado entusiasmos desmedidos, descuidó con frecuencia la calidad educativa, con la proliferación de colegios secundarios, escuelas superiores y universidades, abiertos "al vapor", como se dice en México, que están muy lejos de brindar una educación seria y rigurosa. En países como Colombia y México existieron verdaderos fraudes, sobre todo en las carreras de Derecho.



por encima del progreso material. No obstante, en esta concepción hay valores subyacentes, que no son otros que considerar al sistema educativo como una pieza al servicio de la economía y del progreso material.

Estas ideas acerca de cómo mejorar la educación, tuvieron importancia en los años sesenta. Vistas desde nuestra perspectiva actual, nos parece un simplismo el creer y actuar como si la sola disponibilidad de recursos y la expansión del sistema educativo fuesen garantía suficiente para mejorar la calidad de la educación. Se partía del supuesto —desmentido luego por la realidad— de que incrementando el porcentaje del producto bruto interno destinado a la educación e incrementando de la escolarización se garantizaba el mejoramiento de la calidad de la educación. Insistimos en lo ya dicho: esto es condición necesaria, pero insuficiente.

Por otra parte, para mejorar la calidad de la educación no basta con introducir cambios que signifiquen una mejora de lo existente (concebir el desarrollo educativo como expansión y no tanto como transformación). El desafío que hoy afrontamos es el de introducir cambios que signifiquen un replanteamiento y transformación de lo existente.

## **Las propuestas que enfatizan la mejora cualitativa del sistema educativo**

Desde los años noventa, algunos pedagogos comenzaron a visualizar el mejoramiento del sistema educativo poniendo énfasis en la mejora del nivel y cualificación de los docentes. Pero en esos años se producía también un cambio en el enfoque y perspectiva conceptual acerca de lo que debía ser esa capacitación docente. Algunos responsables de la formación de formadores comenzaron a considerar que aquella capacitación de los docentes en cursos, jornadas, talleres, seminarios, etc., en los que cada uno participaba individualmente como educador, era insuficiente. Lo que se enseñaba, no se trasladaba adecuadamente a la práctica docente de los centros. A partir de esta constatación, se fue considerando muy importante prestar atención a la conveniencia de realizar la formación en los mismos centros. Esto permitiría, en principio, la adopción-adaptación de lo que se enseña a la realidad de cada institución docente y, al mismo tiempo, potenciar la capacidad pedagógica del centro. Algunas experiencias han puesto en evidencia que esta forma de llevar a cabo la capacitación desata un proceso dinámico escuela-docente, en el que cada parte actúa e influye en la otra produciendo un efecto sinergético.

Pero no basta con lograr una mayor cualificación de los docentes. También hay que mejorar la eficacia, la eficiencia y la efectividad del sistema educativo. Podemos resumirlo en el siguiente cuadro.

| ¿Cómo mejorar la calidad de la educación? | |
|---|---|
| Inicialmente se pensó que la manera más adecuada era mejorar el nivel del profesorado. | Ahora se piensa que hay que mejorar también la eficacia, eficiencia y efectividad del sistema educativo. |
| ↓ | ↓ |
| **Capacitando a los docentes, incorporándolos a un proceso de educación permanente.** | **Mejorando la organización y el funcionamiento del sistema educativo y de la práctica docente, realizando la formación en los mismos centros educativos.** |

Poco pueden hacer docentes capacitados y motivados en centros educativos anacrónicos que carecen de un ideario pedagógico. Poco se puede hacer en un centro educativo bien organizado con docentes sin ilusiones y poco competentes. En la actualidad, en las líneas de actuación propuestas, está claro que se necesita atender estos dos aspectos:

- Educación permanente de todos los docentes.
- Mejora de la efectividad organizacional y funcional.



## 2. Algunas sugerencias para mejorar los aspectos organizativos y funcionales de la administración educativa

Al referirnos a los principales desafíos que afronta la educación, hicimos referencia a la necesidad de implementar nuevas y mejores formas de administrar las organizaciones educativas. En este parágrafo procuraremos ofrecer algunas sugerencias.

Esta es una de las principales asignaturas pendientes dentro del ámbito educacional, desde el sistema educativo en su conjunto hasta la forma en que los docentes gestionan su tiempo de trabajo, pasando por el funcionamiento de los mismos centros educativos y las exigencias del trabajo de dirección en las instituciones educativas.

Desde una perspectiva general, para mejorar las formas de administración es necesario que se diseñe un sistema organizacional y funcional:

- más **eficiente** .... (minimizar los costos que se requieren para obtener un producto de determinada calidad)
- más **eficaz** ........ (capacidad para prestar un servicio útil y necesario)
- más **efectivo** ..... (relación entre resultados y objetivos)

La búsqueda de mayor eficiencia, eficacia y efectividad debe expresarse y concretarse en todos los niveles: en el conjunto del sistema educativo, en el funcionamiento de los centros, en las funciones directivas y en la tarea que realiza cada docente.

Nos vamos a ceñir a dos de estos niveles, haciendo una breve referencia al sistema educativo y a las funciones directivas. En el campo educativo, como en otros sectores de la administración pública, en un momento se dio un crecimiento *canceroso* de su burocracia que ha conducido a la irracionalidad de la "administración racional" (o pretendidamente tal). Con frecuencia ,en las organizaciones crece más el cuerpo que el cerebro; les pasa lo que a los dinosaurios y, como ellos, pueden volverse inaptas e ineptas.

Dedicaremos también un espacio al modo de mejorar la función directiva. Según la experiencia de los últimos años, algunos han considerado que la manera más adecuada para mejorar la administración de la educación consiste en atacar el problema en un nivel fundamental: mejorar la capacidad operativa mediante la capacitación para el desempeño de la función directiva y la buena organización y funcionamiento de los centros educativos.

## ¿Qué pasa con la burocracia del sistema educativo?

La reforma administrativa del conjunto del sistema educativo es un tema que desborda en mucho el propósito de este libro, cuya problemática se circunscribe principalmente a cuestiones relacionadas con la preocupación que suelen tener los educadores. Sin embargo, algunas consideraciones sobre el tema parecen oportunas. Ante todo hemos de tener en cuenta que la organización y funcionamiento del sistema educativo es un fenómeno complejo en el que coexisten diferentes aspectos y componentes, a veces complementarios, en otras circunstancias superpuestos e incluso paradójicos, sin contar con los que son totalmente absurdos.

Por lo que se refiere al modelo organizativo que ha servido de referencia para organizar la administración de la educación (llamado modelo burocrático), se ha caracterizado por su rigidez estructural y funcional. Este modelo ha sido criticado por su insuficiencia manifiesta para dar respuesta a los nuevos problemas y a las nuevas circunstancias en un contexto de rápidos cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Las reformas educativas que comportan la descentralización del sistema han mostrado resultados positivos en este aspecto, pero desde el punto de vista funcional han hecho más complejas e interdependientes las relaciones administrativas (con nación, estados o provincias y, en algunos casos, también los municipios). Uno de los desafíos que se afrontan es cómo gestionar la interdependencia y la fragmentación en cuanto a los niveles de decisión.

Frente a estas situaciones, para un mejor desarrollo de las políticas educativas surge la necesidad de implementar cambios en la administración de la educación. Desde hace más de una década se vienen aceptando algunos puntos básicos como cambios necesarios para que el sistema educativo en su conjunto sea una organización ágil, eficiente y eficaz, con instrumentos y procedimientos adecuados para los propósitos de una política educativa progresista e innovadora. Hay dos aspectos o cuestiones acerca de los cuales el acuerdo es generalizado:

- la necesidad de la descentralización del sistema
- la necesidad de disponer de recursos financieros, materiales y, sobre todo, recursos humanos suficientemente cualificados.



Otros aspectos que suelen señalarse son los siguientes:

- simplificar los procedimientos;
- trabajar en términos de costo-beneficio y no de gasto;
- superar la cultura administrativa del activismo que consiste en dedicar la mayor parte del tiempo a dar respuestas inmediatas a problemas y necesidades puntuales, y a tareas de escasa importancia;
- organizar y capacitar los recursos humanos de modo que se pueda contar con funcionarios capacitados, profesionalizados y especializados (cuando fuere necesario) y que, además de competentes, sean personas comprometidas.

Existen otras dos cuestiones que no se relacionan directamente con lo administrativo, pero que cuando "aparecen" perturban el funcionamiento del sistema educativo:

- Por un lado, el estilo de los burócratas que, para sentirse personajes, guardan distancias mayestáticas con los docentes, pues creen que ese comportamiento es una exigencia de su categoría. Es la impersonalidad formalista de la que habla Max Weber, respecto de quienes actúan sin amor y sin entusiasmo.
- La otra cuestión es el lenguaje esotérico de determinados documentos que elaboran los "expertos" de la administración educativa, destinados a ofrecer pautas de actuación o formación teórica a los docentes, pero que resultan incomprensibles. Pongo dos ejemplos: llamar al pizarrón o pizarra "panel vertical de aprendizaje" y al recreo, "segmento de ocio".

## ¿Qué implica mejorar la función directiva?

La función directiva, en lo sustancial, supone siempre conseguir resultados a través del trabajo de otras personas. Las concepciones pedagógicas actuales que excluyen las formas autoritarias se caracterizan por un estilo democrático que tiende a la participación de todas aquellas personas que conforman la comunidad educativa.

Ya que hablamos de la función directiva, conviene tener muy en cuenta la diferencia que existe entre mandar y dirigir. **Mandar** es un anacronismo en

la función directiva de los centros educativos, puesto que significa decirle a quienes pertenecen a la institución docente lo que tienen que hacer. En cambio, **dirigir** es coordinar y supervisar el trabajo de los demás, que no son considerados como subordinados, sino como colaboradores o miembros de un equipo de trabajo. Si a la capacidad de dirigir se une un cierto carisma que supone en la práctica una forma de liderazgo, la función directiva adquiere una mayor fuerza, puesto que la credibilidad del director es un factor que ayuda a movilizar y motivar a las otras personas para que hagan lo que tienen que hacer, porque sienten como propia a la institución docente en la que trabajan. Un director con carisma es un facilitador activo del buen funcionamiento del centro.

Considero que para mejorar la función directiva hay que comenzar por tener en cuenta las exigencias del trabajo de dirección de un centro educativo. Puede resumirse en los siguientes aspectos.

Ante todo, hay que comprender que las tareas del director/a de un centro educativo son de naturaleza muy variada, desde cuestiones estrictamente pedagógicas hasta problemas muy pedestres, como puede ser el arreglo de una avería.

Por otro lado, tal como están organizadas la mayoría de las instituciones docentes, los que ejercen funciones directivas están sometidos a múltiples interrupciones, lo que supone una fragmentación de las actividades: unas son cuestiones habituales, otras son imprevistas, a las que hay que responder de manera más o menos inmediata. Pero he aquí que muy pocas veces lo urgente es importante y rara vez lo importante es urgente.

Un director de un centro educativo es también un gestor (esto se admite de manera generalizada); lo que no siempre está claro en las instituciones educativas es que la gestión de un centro es mucho más que la atención a los problemas que se presentan cotidianamente.

La gestión de un centro educativo implica una cierta diversidad de tareas que, además, suponen procedimientos y metodologías diversos. He aquí las principales:

- La programación de las actividades del centro que se supone realizada por el equipo directivo y, en situación óptima, con la participación de la comunidad educativa.
- La coordinación del trabajo de los demás para desarrollar el programa de actuación asumido por el equipo directivo y la comunidad educativa.



- La supervisión de lo que los otros hacen y el control operacional de esas actividades, llevado a cabo de tal manera que sea posible aplicar correcciones a los retrasos, desajustes y desviaciones que puedan producirse.
- Proporcionar pautas de actuación y determinar previsiones razonables en cuanto a los resultados esperados.
- Delegar tareas y responsabilidades.
- Atender los aspectos financieros y presupuestarios, así como los logísticos, que permiten el buen funcionamiento del centro.

Pero, además, el director de un centro es un animador/dinamizador, con capacidad para movilizar a las personas.

Dirigir es influir en los demás. Y para influir en los demás se necesita, según Antúnez, de poder y credibilidad.

| | |
|---|---|
| **El poder**<br>proviene de cuatro fuentes: | • La posición (el cargo que el individuo ocupa en la estructura de la organización).<br>• Ser experto (se es reconocido por la capacidad de saber hacer y la competencia profesional).<br>• Condiciones personales (carisma, personalidad atractiva, liderazgo, habilidades comunicativas).<br>• Oportunidad (saber actuar en el momento y lugar oportuno). |
| **y la credibilidad**<br>depende de una sola: | • La confianza que suscita la persona que dirige una institución. |

La capacidad gerencial de los rectores/as y directores/as de las instituciones docentes, no es un factor desdeñable para el buen funcionamiento de las mismas; todo lo contrario. Sin embargo, no podemos enfatizar tanto la importancia de la dirección gerencialista hasta el punto de que ello produzca una distorsión de lo que en verdad podría constituir un mejoramiento efectivo de los centros educativos en sus aspectos organizacionales

y funcionales. Santos Guerra lo explica con gran claridad: reforzar la dirección aumenta el poder controlador de la misma, en detrimento de la iniciativa y capacidad de intervención de los profesores. Hay que formar directores con capacidad gerencial pero, sobre todo, hay que formar claustros con profesores implicados con el funcionamiento de su centro educativo, competentes, coherentes y comprometidos.

### La gestión del tiempo en el ámbito educativo

El tiempo —en todos los sentidos y en todos los ámbitos— siempre es limitado, escaso. Pero es también uno de los bienes más valiosos de que disponemos "es el material del que la vida está hecha", decía Franklin. Recurso escaso e insustituible; se ha dicho que "el tiempo es oro", precisamente porque tiene un valor, y su desaprovechamiento tiene un coste. Hay gente que se jacta de las horas que permanece en el trabajo, como si ello fuese una señal de su consagración a sus tareas y funciones y una manifestación de responsabilidad profesional. La cuestión es saber si han aprovechado todo ese tiempo, conforme a los objetivos de su organización o de las actividades y tareas que tienen asignadas.

Durante más de dos décadas y después de visitar y observar cómo se desarrollan las actividades en diferentes instituciones educativas de prácticamente todos los países de América Latina, tuve la sensación generalizada de que los responsables de las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes pierden mucho tiempo en relación con lo que son sus actividades específicas. Existen una serie de expresiones bastante familiares en el ámbito educativo: "que no se tiene tiempo", "que no alcanza el tiempo para hacer lo que se desea o se debe hacer", "que nunca se pueden desarrollar plenamente los programas", etc. Las quejas por la falta de tiempo no es sólo de los educandos, sino que es una falacia generalizada: todos los seres humanos tenemos el tiempo que hay. El problema sustancial es otro: cómo hacer un uso racional del tiempo. Es cierto que se trata de un recurso escaso, limitado y limitante; pero de ordinario lo utilizamos mal. El desafío que se afronta en este punto podríamos resumirlo en lo siguiente: cómo hacer un uso racional del tiempo del que disponemos.

En 47 centros educativos de 11 países de América Latina, en entrevistas con directivos y profesores, recogí información acerca de las razones por las



cuales ellos piensan o creen que se pierde el tiempo. He aquí las tres respuestas más frecuentes:

- El papeleo y las formalidades burocráticas: se consume el tiempo en cuestiones que no son sustanciales con la tarea de enseñar y aprender.
- La fragmentación de las tareas, que no permite concentrarse y dar continuidad al trabajo: llamadas telefónicas, visitas no acordadas, incidentes imprevistos, etc.; todo esto conduce a que las tareas estén muy atomizadas, el trabajo carezca de continuidad y, como consecuencia de ello, siempre se esté con prisas en un activismo poco productivo.
- La "cháchara" o conversaciones insustanciales o ajenas al trabajo.

Acerca de cada una de ellas hace muchas décadas que se hicieron algunas formulaciones que dan cuenta de estas situaciones. Con respecto al papeleo se aplica la ley de Pareto, que dice: "El 80 por ciento del tiempo se consume en tareas de escasa importancia y productividad, mientras que a los asuntos importantes se les asigna sólo un 20 por ciento. Lo esencial absorbe poco tiempo, lo accesorio mucho". En cuanto a la fragmentación del trabajo por las interrupciones, la ley de Carlson explica las consecuencias de esta circunstancia: "Todo trabajo interrumpido es menos eficaz y consume más tiempo que si se realiza de manera continua". Y en lo que hace a las conversaciones insustanciales, hace siglos que Séneca había dicho que "nuestro tiempo en parte nos lo roban, en parte nos lo quitan y el que nos queda lo perdemos sin darnos cuenta".

### Cómo gestionar el tiempo

No existen unas pautas generales, acerca de cómo gestionar el tiempo, aplicables a todos y a todas las circunstancias. Por otra parte, quienes tienen un trabajo rutinario con ritmos y horarios preestablecidos no tienen mucho margen para gestionar el tiempo. Las formas de organizar y aprovecharlo varían según el tipo de funciones que se desempeñan, las responsabilidades que se tienen, la naturaleza del trabajo que se realiza y los objetivos y propósitos que se persiguen. No obstante, algunas sugerencias generales pueden ser útiles si se adaptan correctamente a cada uno.

Una buena gestión del tiempo exige ante todo **programar las actividades** (del año, del semestre, del mes, de la semana, del día). Lo que

importa, ya sea que se programe la actividad cotidiana o la de todo un año, es tener claro los objetivos o resultados que hay que alcanzar y una visión general de las actividades y tareas que ello comporta. Luego hay que establecer prioridades de las mismas y el tiempo estimado para su realización. Priorizar las actividades significa identificar las que son muy importantes, las importantes y las rutinarias. Las urgentes y las que se pueden posponer.

Cuando se gestiona el tiempo hay que distinguir:

- El tiempo productivo; el que se dedica a las responsabilidades específicas concretas que hay que realizar conforme con las actividades y responsabilidades propias.
- El tiempo que hay que destinar para informarse, que incluye desde la lectura de los periódicos y revistas hasta lo que concierne a la propia formación.
- El tiempo para reflexionar sobre lo que se está haciendo; es una especie de "desierto cotidiano" que necesita toda persona que tiene una gran actividad y responsabilidades de cierta importancia.
- Hay que contar también con una parte del tiempo que nos será arrebatado por las interrupciones no previstas y por problemas o situaciones coyunturales.

Si se está en el puro activismo, sin tiempo para reflexionar acerca de lo que se hace, se pierde el rumbo (se va hacia... sin saber adónde) y se pierde capacidad operativa para traducir en hechos lo pensado y lo deseado.

Resulta en verdad sorprendente que existiendo tan amplio acuerdo acerca de la necesidad de hacer un uso racional del tiempo, sea tan poco lo que se lleva a la práctica. Pareciera que en esto también el "quiero" se limita en la práctica a ser un "quisiera". Da la impresión de que casi todo el mundo está convencido de que tiene que gestionar el tiempo de manera provechosa, pero parece que muy pocos encuentran la forma de adquirir buenos hábitos de trabajo. Serafín Antúnez, en su libro *La acción directiva en las instituciones escolares* (2000), nos propone, con un gran sentido práctico, seis sugerencias acerca del procedimiento que deberíamos seguir para cambiar esos hábitos y formas de trabajo que hacen perder el tiempo, y cómo descubrir cuáles son los hechos y situaciones que suelen originar un inadecuado e improductivo uso del tiempo. Glosamos



y resumimos las ideas de Antúnez con el consejo de profundizar el tema en el libro mencionado:

*a.* Identificar que existe el problema en el modo de usar el tiempo personal. El primer paso es tener conciencia de que no se sabe gestionar el tiempo.
*b.* Mostrar una voluntad decidida para solucionarlo. No basta constatarlo, hay que pasar a la acción.
*c.* Identificar los hechos y situaciones que suelen originar un excesivo consumo de tiempo en actividades no productivas.
*d.* Determinar, entre esos hechos y situaciones, cuáles son los que generan efectos no deseados más importantes.
*e.* Identificar cuáles son las causas; ¿por qué se producen esos hechos y situaciones?
*f.* Diseñar un plan de acción en función de las causas.

No sólo tenemos que saber que necesitamos cambiar nuestros hábitos de trabajo que nos llevan a perder el tiempo; también tenemos que saber cómo hacerlo. El uso racional del tiempo es otro reto que tenemos en el ámbito educativo de cara a mejorar los aspectos organizativos y funcionales de los centros educacionales.

## 3. Las reformas educativas

*Existen pocos temas tan difíciles de abordar como el de las reformas educativas, si se quiere ofrecer una síntesis del estado de la investigación y de la evaluación de infinitas experiencias que se denominan de tal modo. El concepto mismo de reforma plantea un problema semántico, al introducirnos en un mundo de significados muy variados, ya que el término se utiliza para propósitos muy diferentes, cubriendo programas de actuación de muy diverso calado y orientación política y pedagógica.*
**José Gimeno Sacristán**

Ante las profundas transformaciones producidas en nuestra sociedad, en la ciencia y en la tecnología, la necesidad de llevar a cabo reformas educativas parece una tarea insoslayable para adaptarse a las nuevas circunstancias del mundo en el que se vive, y de los cambios científicos y tecnológicos que han configurado la sociedad del conocimiento. En todos los países, el sistema educativo (en mayor o menor medida, según cada caso concreto) presenta un fuerte desfase respecto de las demandas de la sociedad y de los adelantos científicos. Esto pone de relieve que las reformas y transformaciones educativas son una necesidad insoslayable para responder a los requerimientos antes aludidos. Aunque en cada país en concreto los motivos para llevarla a cabo se nutren de razones diferentes.

Las reformas educativas son, en cierta medida, utopías pedagógicas. A comienzos de este siglo son utopías abiertas, nunca homogeneizadoras, que buscan dar respuestas a los nuevos desafíos de la educación como consecuencia de los cambios sociales, científicos y tecnológicos que se producen permanentemente y de manera cada vez más acelerada. Sin embargo, las reformas educativas no siempre son reformas radicales, en el sentido de "ir a la raíz de los problemas", de plantear las cuestiones fundamentales y de hacer propuestas que representen cambios profundos. De ahí que nos parezca importante diferenciar claramente entre una "reforma educativa" y una "reforma de la educación".

Ninguna reforma educativa puede improvisarse; supone estudios previos, lograr un consenso lo más amplio posible acerca de sus lineamientos generales y, una vez iniciada, hay que prever un calendario de aplicación

y asegurar su funcionamiento, cuyo principal condicionante es el financiamiento de la reforma.

En numerosos países se están llevando a cabo **innovaciones educativas**; en algunos se han emprendido **reformas educativas**; en ninguno se está llevando una **reforma de la educación**, la cual implicaría una reforma del pensamiento y una propuesta educativa que se oriente a configurar una nueva civilización.

A veces, a cualquier acción normal y corriente del Ministerio de Educación, aunque sea un cambio aislado, se la suele denominar como "reforma". Por eso queremos comenzar aclarando lo que *no es* una reforma educativa:

- realizar mejoras "formales", como son los cambios en los procedimientos de gestión;
- procurar acomodar las enseñanzas a las demandas del mercado;
- promulgar nuevas disposiciones legales sobre educación;
- introducir cambios en el modo de enseñar, cambiando los estilos pedagógicos o incorporando nuevas tecnologías;
- hacer innovaciones educativas que, en algunos casos, pueden ser verdaderas antesalas de una reforma educativa;
- introducir nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, etc.).

*Todo esto se incluye en las reformas pero, en sí misma, ninguna innovación supone una reforma. Sin embargo, las innovaciones y reformas parciales son muestras de vitalidad del sistema educativo, de determinados docentes o de instituciones educativas, en introducir cambios en la educación.*

Para llevar a cabo con éxito una reforma educativa innovadora, sus posibilidades vienen dadas por el cumplimiento de algunas premisas esenciales:

- Hay que disponer, desde el primer momento, de un diseño y esquema global de un proceso de esta naturaleza; desde ese marco habrá que ir articulando las diferentes cuestiones particulares, dando a cada una de ellas la importancia relativa que tiene. Juan Carlos Tedesco ha señalado que "hay un aspecto importante en toda reforma educativa: debe ser sistémica. Es decir, no se puede modificar un solo aspecto del problema y dejar el resto intacto. Esto no quiere decir que se tenga que hacer todo a la vez, hay que definir una secuencia de cambio".
- Los lineamientos generales de la reforma deben formularse por consenso; más que un proyecto de un partido político o de un gobierno, debe ser un proyecto de sociedad.
- Toda reforma educativa supone un largo proceso para que se concreten mejoras palpables: no basta una ley que la promulgue; una vez puesta en marcha, hay que realizarla y en su realización siempre necesitará reajustes: la reforma de la reforma es ineludible.
- Hay que implicar de manera particular a los propios educadores; cualquier esfuerzo que se realice para llevar a cabo una reforma educativa sin la participación de los docentes será un fracaso. Como se advierte en el Informe Delors, todos "los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo".



Antes de comenzar una reforma educativa hay que resolver tres cuestiones previas que condicionan las posibilidades de éxito de la misma y que exigen destinar recursos que expresen, a través del presupuesto, que la educación es una prioridad en las políticas públicas:

- Capacitación y formación de los docentes, para que dispongan de una información básica acerca de la reforma, habida cuenta que han de ser ellos los principales protagonistas de su ejecución, para lo cual han de estar en condiciones y con capacidades para participar. Además, los docentes han de comprender el sentido de la reforma —como dice Sánchez Iniesta— "y las razones últimas de la tarea que deben emprender para responder adecuadamente a las demandas que la sociedad les hace en momentos de cambio".
- Reconocimiento económico (remuneración digna) y reconocimiento social de la actividad docente, que en las últimas décadas ha ido infravalorándose cada vez más.
- Atender a los problemas de edificios, infraestructuras y equipamientos; hay que contar con espacios y lugares, y con las herramientas e instrumentos necesarios para que la reforma sea posible.

A partir de estos pasos previos e indispensables, es posible emprender una reforma educativa con posibilidades reales de introducir cambios

significativos en el campo de la educación. Y, cuando esto se hace, conviene tener presente los principios y valores asumidos por la UNESCO, referidos a una mejora mantenida y continuada de la educación. Son las cinco C que han de guiar la educación y el curriculum para el cambio:

- Creatividad.
- Competencia.
- Calidad.
- Colaboración.
- Compromiso.

**Necesidad de realismo en las reformas educativas**

Toda reforma educativa debe emprenderse de manera realista. Esto parece demasiado obvio. Sin embargo, a veces se piensan las reformas educativas en abstracto, es decir, en términos de una "reforma ideal". No hay que dejar de pensar en lo que sería la "reforma deseable", pero para formularla debemos preguntarnos: ¿cuál es la reforma educativa posible que podemos hacer hoy en este país o en esta provincia o estado en concreto, teniendo en cuenta la situación mundial en la que estamos inmersos?

Tenemos que conocer el contexto en el que se emprende cualquier tipo de reforma los recursos disponibles, y de manera especial, contar con la participación de los mismos educadores. Aunque la reforma no sea ideal —cosa imposible—, debemos pretender que sea razonable. No hay que pretender de una reforma educativa más de lo que ella pueda dar. Con ella se pueden introducir cambios que trascienden a la misma escuela, pero no puede ofrecer soluciones a los problemas de la sociedad en su conjunto.

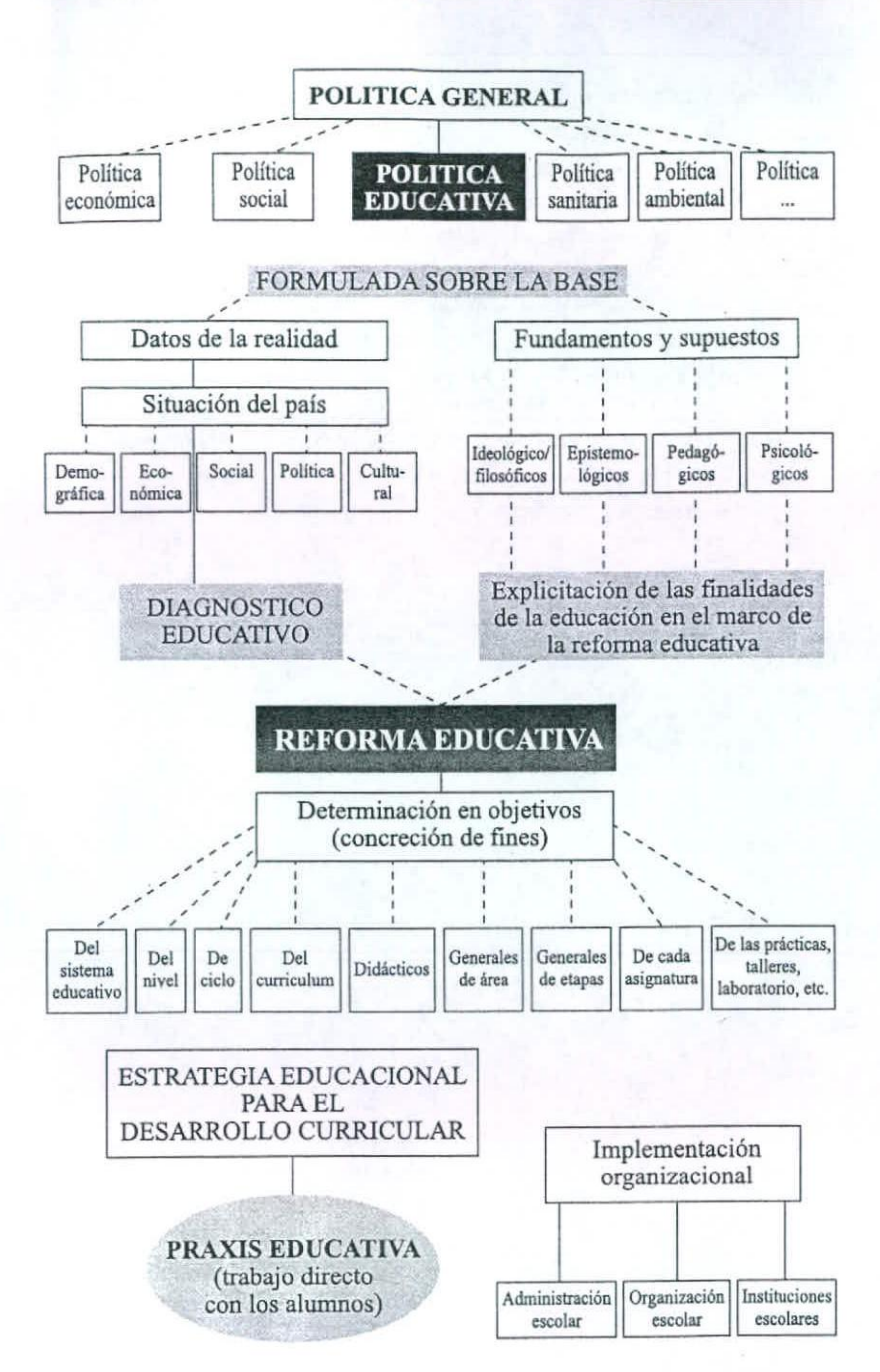
Una buena ley de reforma educativa no transformará por sí misma la educación si no se han tenido en cuenta las cuestiones previas antes señaladas y si los educadores no acompañan el proceso. Y sin la ley de reforma, con docentes innovadores, capacitados y comprometidos, se podrán realizar mejoras, con las limitaciones propias de un sistema educativo que no ha emprendido ningún tipo de renovación. Cuando no existe un impulso para promover los cambios, lo existente como modo de ser en los centros educativos pone un techo al potencial de innovaciones, al disponer de



una propuesta global que exprese la voluntad política de introducir cambios en el ámbito educativo.

Para algunos, las reformas educativas son siempre decepcionantes y su mayor logro es estimular nuevas reformas. Me parece exagerada esta afirmación. Hay que matizarla: casi todas las reformas (o todas) quedan por debajo de sus propuestas y expectativas más significativas. En ese sentido, son estímulo para intentar llevar a cabo nuevos cambios. La realidad que se quiere transmitir es siempre más compleja que las expectativas iniciales de todo intento de innovación o cambio educativo.

*El cuadro que publicamos en la página siguiente ofrece una visión de conjunto —aunque simplificada, como todo esquema— de los aspectos y momentos que comporta una reforma educativa.*






## 4. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento

*Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine.*
**Michel de Montaigne**

Se trata de una forma de pensar y proponer la reforma educativa que podríamos denominar no convencional. Formulada por Morin en las jornadas temáticas organizadas en Francia para reflexionar sobre los cambios de contenidos en los liceos, puede resumirse en la idea expresada sintéticamente en la frase de Montaigne que encabeza este parágrafo. Esto coincide con una preocupación que ha sido una constante en el pensamiento de Morin frente al enorme volumen de información y de conocimientos de los que hoy disponemos. Eso no basta, necesitamos asimilarlos y organizarlos. Y esto es posible si se dispone de "une tête bien fait".

Desde hace varias décadas, la crítica a la educación enciclopedista y memorística ha sido un lugar común entre los educadores. Se trataba de enseñar (no necesariamente de aprender) muchas cosas, todas ellas acumuladas de manera fragmentaria, mediante la transmisión mecánica de contenidos académicos. Prevalecía la técnica del "dictado" de clases, pero este "dictado" no siempre lo es en sentido figurado (exposición teórica de un tema), en algunos casos lo es en sentido literal: "dictar" lo que tiene en unos apuntes. El modo de enseñar era rutinario, repetidor, memorístico y serio (que en buen romance significa aburrido). A ello se unían las exigencias del enciclopedismo y memorismo; un enciclopedismo configurado por conocimientos fragmentarios y una memorización puramente mecánica. Según las exigencias de la educación tradicional, el profesor debe poseer determinadas cualidades que permiten transmitir sus conocimientos al cuaderno de los estudiantes. De ordinario, esta transmisión se lleva a cabo sin que los contenidos pasen desde el pensamiento de uno al de otros (del docente a los alumnos). El profesor que "dicta" en clase es el colmo del papagayo cultural: habla, lee, repite, pero difícilmente esté pensando. El alumno escucha y anota; como su preocupación principal es "tomar apuntes", no tiene posibilidad de pensar acerca de lo que está escuchando.

Como hay que "saber todo" lo que dice el programa —o, para ser más precisos, hay que "cumplir con el programa"— se priorizan los contenidos, sin mayor preocupación de que los alumnos puedan aprovecharlos,

asimilarlos e integrarlos a sus esquemas o conocimientos previos. Lo importante es enseñar y el que enseña; aprender se da por supuesto a través de la actividad del "paciente receptor" que recibe los depósitos que le entrega el profesor. El protagonismo del proceso enseñanza/aprendizaje se centra en el profesor, puesto que enseñar es superior a aprender.

La descripción diagnóstica que hemos hecho de la educación tradicional en los párrafos precedentes, de un modo general resumen lo que ha sido este estilo pedagógico que hoy, si bien tiene resabios en algunos establecimientos docentes, no es lo que da la tónica a la pedagogía contemporánea. Es algo que por diferentes caminos o, digo con más precisión, con diferentes estilos pedagógicos, ha sido superado. La reforma del pensamiento como forma de repensar las reformas de la educación, lo hace desde otras perspectivas. No importa una cabeza bien "llena", "repleta" de conocimientos, pues es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado, pero no dispone de un principio de selección y de organización de los conocimientos que da sentido a esos saberes.

Lo que necesitamos es que cada alumno/a tenga una cabeza **"bien hecha"**. Esto significa que mucho más importante que acumular conocimientos es asimilarlos; para ello hay que disponer:

- de una aptitud general para plantear, analizar y resolver problemas;
- de principios organizadores que permiten vincular conocimientos y saberes, y darles sentido.

Con ello se evita la acumulación estéril de conocimientos; lo que se conoce se asimila al mismo tiempo que se desarrolla la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes.

*Tenemos que transformar la información en conocimiento,*
*el conocimiento en sapiencia,*
*y la sapiencia debemos incorporarla a la vida.*

La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general que, como arte estratégico, necesita —según Morin— de recursos no inteligentes:



- Información.
- Memoria.
- Experiencia.
- Imaginación.

El desarrollo de la inteligencia incluye:

| | | | |
|---|---|---|---|
| El buen uso de: | • la lógica<br>• la deducción<br>• la inducción | El arte de: | • la argumentación<br>• la discusión |

Implica lo que los griegos llaman *metis* (conjunto de aptitudes mentales)

que combinan:
- el olfato
- la sagacidad
- la previsión
- la vitalidad de espíritu
- la maña
- la atención vigilante
- el sentido de oportunidad

Para Morin, el desarrollo de la capacidad cognitiva comporta tres dimensiones: la inteligencia, el pensamiento y la conciencia. Siguiendo a este autor, lo podemos resumir en las siguientes ideas:

- Desarrollo de la *inteligencia* .............................. como arte estratégico
  *Aptitud para pensar, tratar y resolver*
  *problemas en situaciones de complejidad.*
- Desarrollo del *pensamiento* .................................. como arte dialógico
  ........................ como arte de la concepción
  *Actividad específica del espíritu humano*
  *que se despliega en la esfera del lenguaje,*
  *la lógica y la conciencia.*
- Desarrollo de la *conciencia* ........................... como arte de la reflexión
  (la mente que conversa con ella misma)
  *Como producto y productora de una reflexión;*
  *pensamiento capaz de retroactuar sobre el pensamiento;*
  *vuelta del espíritu sobre sí mismo.*

## 5. De una concepción plana a una concepción esférica u holística del aprendizaje

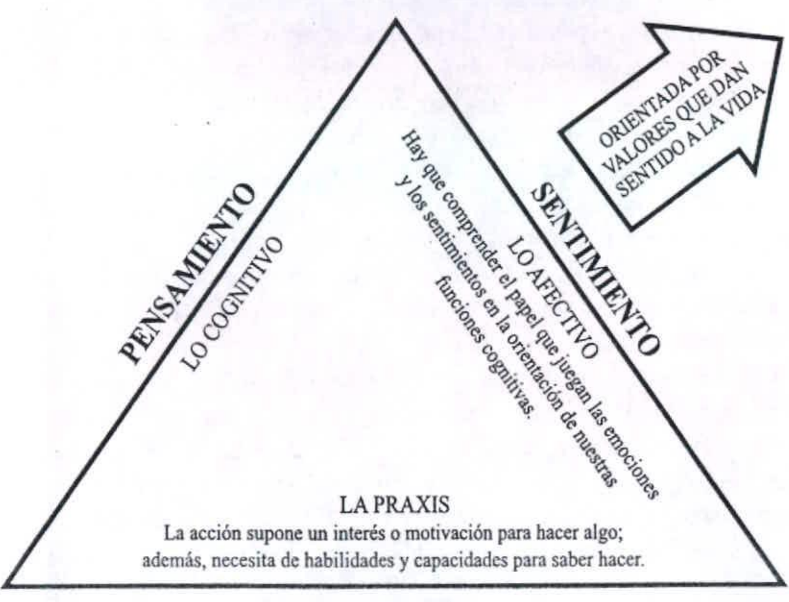
Los conocimientos de los que hoy disponemos de diferentes disciplinas cuyos aportes contribuyen o se relacionan con la práctica educativa y la experiencia acumulada en ese ámbito, nos han llevado a la necesidad de pasar de una concepción **plana** del aprendizaje (mera acumulación de información, habilidades y competencias), a una concepción **esférica u holística** que incluye, además de lo cognitivo, el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, la motivación (el amor al aprendizaje), las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer. En otras palabras, se trata de un aprendizaje que relacione e interaccione la percepción, el sentimiento, la información, el conocimiento, la reflexión, el juicio, la acción y los valores.

La tarea docente que tenga el propósito de integrar lo cognitivo, lo afectivo y la acción orientada por valores, debe poner al alumno (sus centros de interés, sus trabajos, sus experiencias, sus ilusiones y sus proyectos de vida, aunque no estén totalmente explicitados) como centro de la praxis educativa, sin descuidar, obviamente, lo que el *curriculum* considera importante transmitir a las nuevas generaciones.

Dentro de esta concepción, el profesor debe ser creador de un clima favorable para el aprendizaje y de un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto implica la mutua potenciación entre la cognición y la motivación para lograr el *love of learnening* como cuestión fundamental para aprender y como núcleo de salud mental. Para ello, la acción de los alumnos debe realizarse dentro de parámetros que armonicen la libertad, la participación, la disciplina y el esfuerzo.

Una concepción holística tiene en cuenta, asimismo, el contexto en donde se desarrolla la práctica educativa, pues ésta no opera en el vacío, como si fuera algo a-histórico y a-temporal. El trabajo docente se da siempre en contextos que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto supone desafíos que cambian según las circunstancias, a los que hay que responder en cada coyuntura histórica y en cada lugar en concreto.

**Elementos que conforman la experiencia educativa desde una concepción esférica u holística del proceso de enseñanza/aprendizaje**




El proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más fructífero cuando se integran...

| | | |
|---|---|---|
| pensamientos | (lo intelectual) | Todo esto encarnado en la VIDA, realidad radical que hemos de hacer cada uno de nosotros, y hemos de hacerlo de manera responsable y creativa. |
| sentimientos | (lo afectivo) | |
| actividades | (la acción) | |
| valores | (lo axiológico) | |

La experiencia educativa no se da en el vacío, sino en un CONTEXTO determinado. Este contexto comprende:

- La **institución educativa**.
- La **sociedad** (pueblo, ciudad o zona rural, provincia o región, país o continente) en donde funciona la institución docente y en donde desarrollan su vida educadores y educandos.

Como en toda organización, se entrecruzan 5 subsistemas: →

- Objetivos y valores
- Tecnológico
- Estructural
- Psicosocial
- Administrativo



Aprender a pensar la propia realidad, más que *pensar los libros*: es importante leer, pero mucho más importante es pensar la existencia, los problemas reales. En nuestro sistema educativo hay demasiado texto sin contexto, especialmente en la universidad.

Para no sesgar o distorsionar la afirmación anterior, hemos de decir que también hay que pensar los libros, gozar de la reflexión, recuperar el valor de la lectura y las palabras. Es importante que los educadores disfruten del placer de leer, de escuchar, de transmitir y compartir las propias ideas y las de los otros; de los que están y de los que nos precedieron, como fuentes de saber y reflexión.

No aferrarse a un discurso que ya no tiene que ver con la realidad; renegar de esquemas mentales que nos tienen prisioneros. No se puede seguir formando a los hombres y mujeres del siglo XXI con esquemas del siglo XIX, ni siquiera con los de mediados del siglo XX.

### Cinco pivotes que fundamentan la concepción holística de la educación en su base antropológica

Estos pivotes que expresan diferentes dimensiones del ser humano, articulados e integrados entre sí, se pueden considerar como su fundamento antropológico.

| | | | |
|---|---|---|---|
| • *homo sapiens* | inteligencia | => | lo cognitivo |
| • *homo faber* | trabajo | => | el hacer, la acción, la transformación de algo ya existente |
| • *homo ludens* | juego, danza | => | el ritmo, desde lo biológico hasta lo musical |
| • *homo demens* | expresión artística | => | la sensibilidad |
| • *homo amans* | amor, solidaridad | => | los valores |

Hemos considerado el desarrollo de lo cognitivo, hablaremos luego del aprender a pensar. Pero ello no basta: también las emociones juegan un papel importante en la educación/formación. Si no existe un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el aprendizaje, difícilmente se logre el "amor por aprender", no sólo como motivación para hacerlo, sino como garantía de salud mental. Si bien lo que acabamos de indicar sirve para mejor aprender, esto no es lo sustancial: lo que importa es el desarrollo de la afectividad, de los sentimientos. Cuando consideramos por separado la inteligencia y la afectividad, dividimos esquizofrénicamente al ser humano. Por otra parte, no hay que olvidar que es en el corazón donde se armonizan la razón y el sentimiento.

Conocer y sentir; unir el corazón y la razón... La concepción esférica y globalizadora de la educación es algo más. No se trata de conocer por conocer, de adquirir saberes desvinculados de la vida o adquirir conocimientos que no tienen aplicación alguna. Tampoco se ha de desarrollar la afectividad sin efectividad en las relaciones con los otros. Ni se han de desarrollar habilidades para que queden en puro juego de simulación, o se han de proclamar valores que expresan una retórica de buenos deseos. Hay que pasar a la acción, saber aplicar los conocimientos, llevar y realizar en la vida los valores. La acción supone siempre un interés o motivación por hacer algo, pero para ello se necesita capacidad procedimental, o sea, se necesita saber hacer. Y en lo referente a los valores, lo importante son las actitudes vitales, los comportamientos testimoniales.

Cuando hablamos de concepción esférica de la educación, no hacemos referencia a un modelo educativo, sino más bien a un modo de abordaje de la práctica educativa. Se trata de enseñar con una perspectiva globalizadora, en cuanto se tiende a integrar todas las dimensiones sustanciales del ser humano. Conforme con esos propósitos, es una práctica educativa que, junto con los conocimientos y habilidades que transmite y promueve, impulsa a la generosidad con los semejantes, para que nadie explote, se aproveche o quiera imponerse a los otros; que alienta el uso de la razón (ser razonables y no creerse instalados en la verdad) y que busca crear belleza —que, en lo más profundo, es dar a la vida el encantamiento y la poesía que ella puede tener—. En fin, de lo que se trata es de gozar del amor, la razón y la belleza, y compartir todo esto con los otros.



**La estrategia y práctica pedagógica que se deriva de una concepción holística del proceso de enseñanza/aprendizaje**

Lo cognitivo, lo emocional, la praxis y los valores son inseparables de esta concepción. Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos sustanciales de una práctica pedagógica que permite esa coherencia? Dos ideas de Freire me parecen básicas y sustanciales como punto de partida: superar toda concepción bancaria de la educación y pasar de una pedagogía de la respuesta (en la cual el maestro dice lo que le parece interesante) a una pedagogía de la pregunta (la enseñanza y el aprendizaje son respuestas a preguntas e intereses que "conectan" con los de los alumnos). Esto nos permite introducirnos en un aspecto sustantivo de toda práctica pedagógica: **alentar el protagonismo y autorrealización de los educandos**.

Autorrealización y protagonismo son inseparables. Creo que a lo largo de este trabajo están claras las razones pedagógicas y los fundamentos científicos del aprendizaje que avalan la necesidad pedagógica de alentar el protagonismo de los educandos, habida cuenta de que todo aprendizaje es, en última instancia, personal e idiosincrásico. Podemos ampliar estas ideas con lo que Rogers llama sus hipótesis de trabajo sobre el aprendizaje: cuando se hallan "en contacto real con los problemas de la vida; los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear", habida cuenta de que el único aprendizaje "que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo". No me atrevería a suscribir, sin más, esta última afirmación de Rogers, puesto que también puede influir significativamente lo que hemos recibido porque nos ha sido transmitido. Lo cierto es, volviendo a las ideas de Rogers, que cuando un docente permite a los educandos "una absoluta libertad de expresión simbólica, fomenta su creatividad". Por el contrario, aunque parezca paradójico, guiando, dictando, vigilando y sancionando (aunque más no sea con las clasificaciones), se induce a los alumnos "al engaño y a la deslealtad". Es cuando el educando "hace algo" porque otros quieren que lo haga. Cuando la conducta es dirigida desde afuera y se actúa según órdenes recibidas, no hay protagonismo. Y sin ello, no hay franqueza, no hay sinceridad, no hay realización personal.

Protagonismo supone participar, y participar implica tomar decisiones en aquellas cosas que son importantes y que nos conciernen; en este caso, lo que hace a la propia formación. Cuando ese protagonismo no existe, la actuación del educando puede verse reducida a tres puntos:

• estudiar el mínimo necesario para aprobar la asignatura;
• copiarse en los exámenes (como estrategia legítima) para aprobar con la mayor nota posible;
• pasar lo mejor posible la época de estudiantes, como período de la vida sin responsabilidades significativas.

Y esto está muy lejos de ser un programa de realización humana.

El educador debe tener confianza en la capacidad humana como potencial intrínseco de toda persona para su autorrealización y su autonomía personal. Esto significa asumir la posibilidad que tiene todo educando de ser protagonista de su propia formación. Pero he aquí que esta confianza en el potencial de autorrealización humana no significa que la mayor parte de las personas tengan la oportunidad de dedicarse a esta tarea. El pedagogo no puede ignorar los condicionamientos alienantes que todos —él inclusive— sufren para lograr su propia realización personal.

Esta confianza en el potencial de autorrealización humana debe quedar expresada en una triple dimensión:

• En la actitud vital de los profesores. Se enseña por lo que se dice (esto es insuficiente); más importante es enseñar por lo que se hace; pero lo que ayuda al desarrollo personal de los alumnos es enseñar por lo que se es (por el modo de vivir, por el testimonio de vida).
• En la autoestima de los educandos; que creen en sus posibilidades y en su propia valía, lo que, a su vez, influye de una manera decisiva en su modo de actuar.
• En la misma organización educativa que, con frecuencia, tiene reglamentos y formalidades que coartan la realización personal.

Todo esto apunta hacia un propósito central: que cada educando, más que objeto de la educación, debe ser el sujeto de la misma. Como hoy algunos dicen, la educación "ya no pivota sobre el que enseña... procede necesariamente del que aprende".

Digamos, por último, que la autorrealización puede resumirse —como lo hiciera Maslow— en los siguientes rasgos esenciales:

• "orientación realista, aceptación de sí, de los demás y del mundo;
• espontaneidad, concentración en los problemas;



• desapego, aislamiento, autonomía e independencia;
• afectividad no estereotipada;
• profundas vivencias espirituales no necesariamente religiosas;
• identificación con la humanidad;
• relación emocional íntima y selectiva;
• valores y actividades democráticas;
• clara distinción entre medios y fines; sentido del humor;
• capacidad creadora; inconformismo frente a los convencionalismos culturales".

Esta autorrealización —agregamos nosotros para evitar equívocos— debe co-realizarse mediante la inserción del educando como miembro activo, responsable y solidario dentro del tejido social del que forma parte. De no ser así, la autorrealización sería una forma de "yoísmo", y los otros sólo existirían como instrumentos o medios y no como personas o fines. No podemos ser personas (autorrealizarnos) si no consideramos a los otros como personas.

## 6. EDUCACIÓN PARA TODOS

*Un niño sin escuela es una bomba de relojería.*
*Es hora de que al ver un niño pidiendo en un semáforo,*
*no digamos sólo: "Pobre niño", sino también: "Pobre país".*
**Fernando Cardenal**

Esta ha sido la más grande e importante propuesta formulada en relación con el tema educativo: que el acceso a la educación esté al alcance de todos los ciudadanos de la Patria-Tierra. Sin lugar a dudas, es el gran reto del siglo XXI.

**Todos tienen derecho a la educación,** proclamó la *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos* en 1948. Cincuenta años después había 938 millones de analfabetos (casi la quinta parte de los habitantes del planeta); de ellos, 42 millones eran latinoamericanos.

En marzo de 1990, en Jomtien (Tailandia), 147 países aprobaron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* En ese documento se hace un llamamiento para erradicar el analfabetismo y procurar el acceso a todos los ciudadanos del mundo a unos conocimientos básicos... En el año 2000 se propusieron, con metas muy similares al Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina (1981-2000), suscrito en México en 1978: educación primaria universal, alfabetización universal y mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación.

En el año 2000, se realiza en Dákar (Senegal) el *Foro Mundial de la Educación* (con la participación de 183 países). Se propuso allí lograr la plena escolarización mundial para el año 2015... En las conclusiones se considera a la educación no sólo como instrucción (cualquier educador sabe que esto no tiene nada de original); se dijo, asimismo, que la educación es llave del desarrollo y palanca fundamental para quebrar el círculo vicioso entre pobreza e ignorancia (desde la década de los sesenta se viene haciendo esta afirmación, hasta el punto de que ha llegado a ser un lugar común tanto en las propuestas desarrollistas, como en el ámbito de la sociología de la educación).

A pesar de los avances, pasado el año 2000 hay todavía 880 millones de analfabetos, de los cuales 866 millones están en los países pobres; 125

millones de niños que no saben qué es una escuela, y otros 150 millones de menores —en sus dos terceras partes, niñas— que tienen que abandonar la escuela prematuramente por razones económicas, familiares o culturales.

La resolución de Dákar focaliza los "desafíos del siglo XXI" en una serie de situaciones dramáticas que se viven a comienzos de este nuevo siglo: la discriminación que en el ámbito de la educación sufren las niñas, y el problema de los millones de menores que trabajan sin posibilidades de proseguir sus estudios; los que se ven afectados por la violencia y los conflictos; los que quedan marginados por sus discapacidades; los niños enfermos de sida y los pertenecientes a minorías excluidas.

En 1990 y en el 2000 se habló de educación para todos. En el año 2015 podemos volver a reunirnos en otro foro o congreso internacional y... otra vez hablaremos de **educación para todos**, hermosa propuesta que vamos a reiterar para el año... quizás para el 2030. De este modo la propuesta de educación para todos será parte sustancial de la retórica internacional y de buena parte de los discursos políticos.

¿Es posible enseñar a leer y escribir a la quinta parte de la población mundial hoy analfabeta? Para lograrlo se necesitaría una inversión anual de 5.000 millones de dólares; una cifra, por cierto, muy elevada... ¿Es posible movilizar esa cantidad de dinero?... Digamos tan sólo que esa cantidad es equivalente a lo que el mundo dedica a gastos militares cada dos días; una décima parte de la suma invertida por Estados Unidos para terminar con Sadam, o el total que gasta anualmente Estados Unidos en publicidad para cigarrillos. ¿Es posible desviar hacia la educación y los servicios sociales y culturales una parte de esos gastos? ¿Es posible destinar a la educación una parte de los recursos dedicados a financiar los gastos militares?

En el contexto del mundo en que vivimos, caracterizado por un proceso de globalización llevado a cabo conforme con el modelo neoliberal, las preguntas que hemos formulado, lamentablemente, tienen una respuesta negativa. No significa que algún día no sea posible. A comienzos del siglo XXI, las perversidades económicas que generan el estado actual de cosas, las desigualdades existentes y las formas de dominación política e ideológica, configuran un laberinto infernal que hace imposible la educación para todos.

Para poder llevar a cabo un programa efectivo de educación para todos, antes de emprenderlo tenemos que resolver otros problemas que condicionan e impiden alcanzar esta propuesta, una de las metas más humanas y más



nobles que se han formulado en la historia de la humanidad. Aunque ahora sea imposible, no por eso debemos dejar de dar los pasos posibles (por pequeños de sean) que nos hagan avanzar hacia esa meta..

Aludíamos a perversidades económicas del modelo neoliberal de globalización que dificultan una educación para todos; aunque conocidas, las mencionamos:

- La deuda externa, que constituye un verdadero lastre para los países pobres; son siete veces mayores los recursos que van del sur a los países del norte para pagar la deuda, que los recursos que los países ricos destinan como cooperación al desarrollo.
- La dependencia científica/tecnológica/industrial. Como no existe un nivel educativo que pueda producir investigadores, todo lo referente a la ciencia, tecnología e innovaciones industriales depende de otros países que, además, tienen poder económico y, en algunos casos, poder militar.
- El dominio que ejercen las multinacionales, controladas por los verdaderos amos del mundo y los grandes grupos financieros que pueden hacer tambalear la economía de cualquier país.
- A lo anterior se agrega la nefasta actuación del FMI, BM y OMC, cuyas acciones conducen a controlar y presionar a los países pobres, para que lleven a cabo políticas públicas que en nada favorecen a los grandes sectores de población.
- Existen igualmente irritativas desigualdades sociales que se acrecientan en esa contraposición entre un 20 por ciento más rico y un 80 por ciento más empobrecido. Ese 20 por ciento de la población controla el 86 por ciento de la riqueza del planeta. Al mismo tiempo, más de 1.300 millones de personas viven con unos ingresos inferiores a un dólar por día. Pero la afrenta de la pobreza no se limita a los bajos ingresos, sino también a la falta de servicios básicos como son el agua potable, la atención médica, escuelas, viviendas, servicios sociales...
- Otro problema de origen económico, pero con implicaciones sociales y humanas, son las migraciones. Un movimiento de población inmenso, a modo de una larga y desastrosa marcha de los pobres en busca de un lugar donde poder vivir; para ser más precisos, debemos decir para poder comer a fin de sobrevivir, aunque sea en condiciones harto precarias.

En las reuniones internacionales y en los discursos de los políticos, siempre escuchamos aquello de que "la educación es importante, nadie niega que es el corazón de la vida democrática y lo que garantiza el progreso de un país", pero... cuando se elaboran los presupuestos (en donde se refleja lo que es importante en las políticas públicas) la educación sigue siendo una Cenicienta.

Decíamos que para librar una batalla decisiva para que la educación para todos sea una realidad, necesitamos una inversión anual adicional de 5.000 millones de dólares. Esta idea es difícil de concretar con una propuesta más realista que la que formulara Federico Mayor Zaragoza en el año 2000. "Con muy pequeños esfuerzos —aumentando, por ejemplo, la inversión en educación sólo el 0,1 por ciento-0,25 por ciento del PIB anualmente—, en una década se podrían lograr cambios sustanciales en la extensión de la educación básica en muchos países. Sin embargo, todo son excusas frente al esfuerzo no realizado. Los países pobres aseguran no disponer de los medios necesarios y giran la vista hacia los países ricos, los cuales afirman no poder permitirse ese lujo. Sin embargo, mientras la ayuda pública al desarrollo los países por parte de la OCDE no ha parado de reducirse, hasta una media de sólo el 0,22 por ciento del PNB —muy lejos del 0,7 por ciento al que los países industrializados se habían comprometido solemnemente en varias conferencias de las Naciones Unidas—, el gasto militar sigue representando entre 700.000 y 800.000 millones de dólares anuales, cuando garantizar un techo, agua potable y servicios sanitarios básicos a los 1.300 millones de personas que viven en la pobreza absoluta sólo costaría 130.000 millones de dólares, apenas el 25 por ciento del gasto militar en el mundo. Hay un doble lenguaje, pero no sólo en los países ricos, sino también en muchos países en vías de desarrollo y menos avanzados, cuyos dirigentes consumen en gastos militares una parte considerable del presupuesto nacional, en detrimento de la educación y el desarrollo humano. Así, los gastos militares en Asia crecieron una media del 20 por ciento entre 1988 y 1997, un 14 por ciento en Sudamérica y más de un 4 por ciento en los países del norte de Africa durante el mismo período. Según el Instituto Internacional de Investigación de la Paz de Estocolmo (SIPRI), los países de renta baja incrementaron un 19 por ciento sus gastos militares, también entre 1988 y 1997".

Durante la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Tarija, Bolivia, septiembre de 2003), los ministros de Educación de Brasil (Cristovam Buarque) y de Argentina (Daniel Filmus) presentaron la propuesta de canjear la deuda externa por educación, de la misma manera que ya se hizo para proteger el medio ambiente. Esta idea ya había sido formulada por Jacques Delors en 1996, en el informe preparado para la UNESCO publicado con el título *La educación es un tesoro.* En ese documento se estimuló "la conversión de la deuda con el fin de compensar los efectos negativos que tienen sobre los gastos de educación las políticas de ajuste y de reducción de los déficits internos y externos". En octubre de 2003, los ministros Filmus y Buarque, durante la Conferencia General de la UNESCO, reiteraron esta propuesta de canjear deuda por educación, empleando procedimientos similares a los ya utilizados en distintos países para promover inversiones en favor de la preservación del medio ambiente.

Esta propuesta, que fue también apoyada por Venezuela y Uruguay, comprende el compromiso de dejar de pagar un porcentaje del servicio de la deuda para destinar ese dinero a la educación. Para concretarla, se propuso a la UNESCO para que lidere la iniciativa de canjear parte de los servicios de la agobiante deuda externa que deben afrontar muchos países en desarrollo, por inversiones en educación y conocimiento.

*Dejar hoy a un niño fuera de la escuela, no invertir en la preparación de los profesores y en la calidad de la educación, es un crimen. Es más, es terrorismo. Un terrorismo con bombas invisibles, pero terrorismo creador de futuros terroristas y narcotraficantes.*

**Cristovam Buarque**

## 7. La propuesta de ciudades educadoras como manera de entender las relaciones entre educación y sociedad

La propuesta de las ciudades educadoras aparece por primera vez en la obra colectiva de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgard Fauré, cuyo informe fue presentado a la UNESCO en mayo de 1972 y publicado en español con el título de *Aprender a ser.*

Reconocida la idea de la educación permanente como la clave de arco del sistema educativo y que la escuela no tiene exclusividad en materia de educación, el concepto de ciudad educadora comienza a ser estudiado y considerado como una propuesta posible a mediados de los años setenta. Pero no es hasta el año 1990 cuando el movimiento comienza a ser realidad, después del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que se realiza en la ciudad de Barcelona.

La esencia de esta propuesta consiste en desarrollar la potencia educadora de la ciudad en todos sus habitantes. Como bien se ha dicho, hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación y de servicios) una función educadora, cuyo objetivo será la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes.

En el I Congreso Internacional sobre Ciudades Educadoras (1990) se afirmó un nuevo derecho de los habitantes de la ciudad, **el derecho a la ciudad educadora**. Se trata del derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la ciudad ofrece a sus ciudadanos. Es una educación que evita cualquier forma de exclusión, ya sea por motivos de raza, sexo, cultura, edad, discapacidad, condición económica o cualquier otra forma de discriminación. Estamos, pues, ante "una nueva forma de entender y vivir la educación" que considera al medio urbano como un espacio de participación y convivencialidad; un espacio de integración desde la diversidad y la diferencia; un espacio de construcción del tejido social, la democracia y la ciudadanía.

De la *Carta de Ciudades Educadoras* podemos extraer los principios básicos de este proyecto:

- La igualdad de oportunidades y la erradicación de cualquier tipo de exclusión, discriminación u obstáculo.
- La educación para la convivencia, la cooperación y la paz.
- El asociacionismo y la participación ciudadana.
- La oferta de oportunidades de formación en un contexto amplio de calidad de vida y justicia social.
- Las iniciativas destinadas a ofrecer un conocimiento real de la ciudad.
- La atención a las personas recién llegadas, inmigrantes y refugiados.
- Las intervenciones dirigidas a resolver las desigualdades.
- La formación en la información.
- La definición de estrategias de formación y orientación que permitan a los habitantes ocupar un lugar en la sociedad.
- La reflexión sobre la importancia de la planificación urbana en la salud, el medio ambiente y el desarrollo de la población.
- La coexistencia de la diversidad cultural y el impulso a la cultura popular y la vanguardista.
- La no segregación de generaciones.

### Implicaciones del proyecto de ciudades educadoras

La propuesta de ciudad educadora tiene una cuádruple implicación: el transformar a la educación en el factor principal para el fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía y la convivencialidad, al mismo tiempo que es un instrumento básico y fundamental para crear una cultura para la paz, cultivando la diversidad en la unidad y la unidad en la diversidad.

### El fortalecimiento de la democracia a través de la ciudad educadora

La gran paradoja, la gran ironía de la democracia de nuestros días es que:

- siendo considerada, en cuanto régimen político, la mejor garantía para que se respeten los derechos humanos y,
- siendo aceptada de manera casi universal como la única forma de gobierno legítima...



no puede practicarse sino de manera limitada. Algunos dicen que "es inviable", por las razones que luego señalaremos. Personalmente prefiero decir que es difícil de realizar por los condicionamientos externos. Sin embargo, hay resquicios para concretarla, para llevarla a la práctica, especialmente a nivel local (municipal). En ese contexto, el movimiento de ciudades educadoras adquiere una importancia excepcional, mucho mayor que cuando fue propuesta originariamente, en 1972.

¿Cómo podríamos explicar esta paradoja, esta ironía?

Si la democracia es participar y poder decidir, esta posibilidad está limitada y en algunos casos es imposible, o parece imposible a nivel de los gobiernos.

Detrás de todo esto hay un hecho condicionante: la globalización neoliberal en la que estamos inmersos. Globalización claramente asincrónica: unos globalizan, otros son globalizados. Consecuentemente, el poder de decisión de los Estados está condicionado, en el fondo es una especie de ficción, y esto por una razón básica que tiene dos aspectos:

- **El mercado gobierna**, pero es un mercado sin sociedad, sin ciudadanos; actúa como ignorando la existencia de seres humanos, salvo en la dimensión de consumidores. El mercado no necesita ciudadanos activos, necesita consumidores; no necesita que existan redes y lazos sociales, necesita tarjetas de crédito.
- **Los gobiernos gestionan** con el fin de garantizar la economía del mercado y preservarlo de todo tipo de interferencias. Con frecuencia deciden condicionados y, a veces, claramente presionados por los verdaderos amos del mundo; en muchos casos prescindiendo totalmente de lo que quiere el pueblo. En esta perspectiva lo político queda subsumido por el mercado y la democracia sólo es instrumento de su hegemonía.

Los verdaderos amos del mundo son aquellos que efectivamente deciden en las cosas de mayor incidencia:

- Las multinacionales: cinco grandes multinacionales controlan el comercio mundial de cereales y los *agrobusiness*, controlan el 86 por ciento de las telecomunicaciones, el 70 por ciento de la producción de ordenadores y el 85 por ciento de los fertilizantes producidos.
- Los grandes grupos financieros: las 200 compañías de mayor capitalización bursátil superan el Producto Interior Bruto de 150 países.

- El país (Estados Unidos) que tiene el poder hegemónico, no sólo posee armas de destrucción masiva, sino también el "arma de los alimentos": "No distribuimos los excedentes agrícolas —declaró el senador McBovern— teniendo en cuenta el área donde más se necesita, sino en base a consideraciones políticas".
- Algunos organismos internacionales (FMI y BM principalmente, y en menor medida la OMC), cuyo principal papel es garantizar la economía de mercado para beneficio de las grandes potencias y las multinacionales, convierten en ficción el poder de los Estados (especialmente de los países pobres) para defender el interés económico de sus países.

Si queremos trabajar por el **fortalecimiento de la democracia y consolidación de la ciudadanía** (uno de los propósitos del movimiento de las ciudades educadoras), tenemos que conocer las dificultades y los obstáculos que se oponen a ello... Son muchos, pero nos vamos a detener en dos, estrecha e inseparablemente ligados: **el desencanto ciudadano de la política y de los políticos** y **las consecuencias nefastas de la apoliticidad**.

Entre todas las actividades humanas, en mi opinión (discutible por cierto), nada hay más noble y elevado que la política. La política, como dice Morin, "trata de lo más complejo y de lo más preciado que existe: la vida, el destino, la libertad de los individuos, las colectividades y, de ahora en adelante, de la humanidad". Sin embargo, es dentro de este ámbito de actividad humana, como afirma el autor citado, que existen "las ideas más simplistas, las menos fundadas, las más brutales y las más asesinas"... Me parece oportuno cerrar estas consideraciones con algunas reflexiones de Tomás Eloy Martínez, una de las conciencias críticas de América Latina: "Una boca de corrupción volcánica, visible para cualquiera, empieza a soltar señales de humo. Desde el poder político se ordena negar la realidad. La realidad de la corrupción no existe o lo que se ve existir es —se oye decir— una ilusión, un engaño. La Justicia ignora esa realidad o la sepulta por escasez de pruebas o errores de procedimiento... Los actos de corrupción se apagan rápido en la memoria de la gente. Duran casi tanto como los fuegos artificiales de fin de año".

Nada de esto quita lo que tiene de noble la actividad política, aun cuando sea una actividad humana en donde abundan los subdesarrollados morales y mentales, y donde se "arrincona" a personas que militan en la política con total honestidad, altamente capacitadas para esa función y realmente comprometidas con el pueblo.



### El rechazo a la política

Como todas las palabras que llevan en sí una carga emocional, "política" y "político" son términos que producen en no poca gente un rechazo instintivo, y en algunos casos irracional, aunque haya muchos hechos en la vida política que expliquen y justifiquen estas reacciones.

Son palabras cargadas de connotaciones negativas que ponen de manifiesto el evidente desprecio que existe en amplios sectores de la población hacia la política y la actividad política. Esa reacción, fundada en hechos, aunque no siempre razonada, es un obstáculo para fortalecer la democracia y promover una ciudadanía activa.

Es comprensible —no digo que sea justificada— la actitud de indiferencia y apatía frente a "lo político" de la mayoría de los ciudadanos. Comprensible a causa de la "corrupción patológica", como la llama Giovanni Sartori. No sólo el poder de las multinacionales y de los grupos financieros ha vaciado de fuerza y poder a la acción política... A ello han contribuido la falta de ética y la incompetencia de muchos políticos y la falta de compromiso de los ciudadanos. No es de extrañar que Vicente Verdú recientemente (diciembre de 2003) haya hecho una afirmación categórica: "Todos saben que la política ha muerto pero sigue haciendo como si continuara viva. La continuidad de lo político reproduce el fenómeno de los pollos que todavía siguen marchando unos pasos después de haberles seccionado la cabeza". Personalmente no me atrevo a suscribir totalmente esta afirmación, pero no cabe duda de que la actividad política está reducida a una mínima expresión, que se ha transformado en una mezcla de marketing político y publicidad, condimentada con la retórica y teatralidad de los políticos.

### La despolitización y la apoliticidad

Todo lo anterior viene a cuento para explicar en parte el proceso de despolitización producido en la mayoría de los países del mundo y la escasa militancia política de los jóvenes. El problema es más grave aun, porque además se ha producido la despolitización de la política, expresada tanto en la forma en que se realizan las políticas públicas como en la acción de los partidos políticos. En la acción del gobierno, la política se autodisuelve en la

burocracia, el tecnocratismo y el economicismo, y en cuanto a la actividad política de los partidos, la militancia ha sido reemplazada por el marketing político y por las agencias de publicidad.

Nada hay pues de sorprendente en que se haya producido una consecuencia que es nefasta para cualquier sociedad: la despolitización y la apoliticidad, dos caras de la misma realidad. Cuando ello sucede, existe espacio y terreno abonado para la irresponsabilidad ciudadana, ya sea por dejadez, ignorancia o complicidad.

La educación debe formar a hombres y mujeres que comprendan que nadie es apolítico, aunque se declare como tal o pretenda serlo... Por el solo hecho de vivir, de formar parte y de estar inmerso en una sociedad, se es político, querámoslo o no, lo sepamos o no. La filósofa Adela Cortina advierte que si rehusamos a "ser los protagonistas de esta historia, podemos tener la certeza de que nadie lo hará por nosotros, porque nadie puede hacerla... los ciudadanos somos insustituibles en la construcción de nuestro mundo moral".

No puede funcionar una democracia, ni existir una ciudadanía activa:

- con ciudadanos "virtuosos" que no se "ensucian las manos" actuando en la vida política, o
- con una clase política despreciable por corrupta e incompetente.

La "buena conciencia" de los apolíticos se escuda en uno de sus habituales subterfugios afirmando que la "política es cosa sucia". Se cruzan de brazos definiéndose como equilibrados y prudentes, que están más allá del bien y del mal. Se honran por no tener color político. Con estas conductas y comportamientos, los apolíticos terminan siendo, de hecho:

- Un apoyo al mantenimiento del *statu quo;* no hacer nada es contribuir a mantener lo existente.
- Un artilugio de las clases dominantes, para que nada cambie, haciendo que la mayoría de la ciudadanía no participe en la política.
- Una fachada que encubre y disfraza la cobardía y la complicidad, rechazando todo tipo de comportamiento cívico comprometido; esto permite mantener un orden en el que está institucionalizada la injusticia y la dominación de unos sobre otros.



Anteriormente hicimos referencia a "los verdaderos amos del mundo"; dos consideraciones complementarias nos parecen pertinentes en lo referente a los condicionamientos y limitaciones que existen en prácticamente todos los países a comienzos del siglo XXI.

Nos preguntamos: ¿qué democracia real es posible llevar a la práctica cuando en la mayoría de nuestros países existen responsables políticos que escuchan más la voz del amo ("el *sheriff* arrogante, atrabiliario e inculto que dirige el imperio") que la voz del propio pueblo?

Por otro lado, los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional otorgan "diploma de buen gobierno" a los gobernantes que saben:

- Mantener tranquilos a los marginados y excluidos, y evitar estallidos sociales.
- Dar plena libertad y facilitar la entrada a empresas extranjeras.
- Seguir al pie de la letra las instrucciones del FMI; así, por ejemplo, como toda persona medianamente informada sabe, antes de enviar una carta de intención a ese organismo, es necesario enviar un borrador de la misma para que sea revisada y, si es necesario (según criterios del FMI), corregida.
- Controlar a los revoltosos subversivos que no aceptan las reglas del juego del sistema y, consiguientemente, no pueden ser integrados.
- Coaccionar a los intelectuales rebeldes o críticos mediante prebendas, premios, contratos, viajes...; estos premios serán mayores cuanto más acorde al pensamiento único sea la expresión de sus ideas; pensamiento único que ha sido capaz de introyectar en muchos la idea de que no podemos pensar alternativas.

Frente a esta situación de la democracia —cuyo desarrollo y consolidación es un objetivo estratégico y aspecto fundamental de las ciudades educadoras—, es preciso buscar algunos resquicios que, desde el ámbito municipal, pueden ayudar al fortalecimiento de la democracia y a la participación política de los ciudadanos.

A comienzos del siglo XXI, el espacio territorial de "lo local" se considera el ámbito más adecuado para una verdadera democratización de la vida política y de un proceso de "ciudadanización" capaz de producir una integración afectiva y efectiva en la vida social, que haga sentir el barrio, el

pueblo o la ciudad como cosa propia (tema del que hablaremos más adelante al tratar lo referente a la creación de capital social).

El proceso de descentralización llevado a cabo en diferentes partes del mundo, ha creado las condiciones para que el desarrollo local adquiera una importancia cada vez más creciente. Ello coincide, dentro de un proceso inseparable, con el progresivo desarrollo del sector municipal y el consiguiente fortalecimiento de los municipios y de las instituciones locales. También confluyen en este proceso la irrupción de las organizaciones no gubernamentales, la configuración de redes sociales y la irrupción de los movimientos sociales. Todo ello contribuye a una creciente importancia de "lo local" para el desarrollo de la democracia en el marco de la ciudad educadora.

Frente al problema de la despolitización, es necesario tomar conciencia, como dice Edgard Morin, "de la necesidad del retorno a la política en un mundo enfermo de ideología economicista. Necesitamos de lo que he denominado una **antropolítica**, esto es, una política del hombre y para el hombre". A ello también contribuyen los proyectos educativos de ciudad.

### Ciudad educadora y ciudadanía

He aquí dos conceptos estrechamente relacionados dentro de una misma propuesta educativa... Para tratar esta cuestión nos formulamos tres preguntas: ¿en qué consiste la ciudadanía?, ¿cuáles son las formas en que se expresa?, ¿cómo se puede llevar a cabo un proceso de ciudadanización a través de la ciudad educadora?

¿En qué consiste la ciudadanía? en el sentido lato de la palabra, el hecho básico por el cual una persona (hombre/mujer) es ciudadano/a, es la pertenencia a una *civitas*, a una comunidad política. Por esta calidad de ciudadano/a, esa persona tiene un conjunto de derechos y deberes, de garantías y protecciones.

Sin embargo, cuando se habla de ciudadanía —para ser más precisos, de promover una ciudadanía como forma de transformar la ciudad como espacio educativo— el término adquiere un carácter más amplio, ligado a su vez con múltiples implicaciones prácticas. Se alude a ciertas expresiones o manifestaciones concretas:



- La existencia de sujetos capaces de su propia autodeterminación; activos, críticos y solidarios, que asumen las exigencias de una ética democrática, expresada:
  - en el respeto a los valores ajenos;
  - en la aceptación de un pluralismo que supone asumir la diversidad y el disenso como valores que enriquecen;
  - que el ámbito territorial de la ciudad sea un espacio de convivencialidad, de tolerancia, de pluralismo y de multiculturalidad.
- Que la vida cultural de las ciudades vaya más allá de las ofertas que permiten el acceso de los ciudadanos a los bienes y servicios culturales y tienda a transformar al "público-espectador" en un "participante-actor".
- Que los ciudadanos se organicen para llevar a cabo acciones transformadoras en la sociedad en la que viven, con el propósito de lograr condiciones de vida más igualitarias y dignas para todos y, de manera especial, la igualdad de mujeres y hombres, tanto en el ámbito de la vida doméstica como en el de la vida pública.
- En la era planetaria en la que vivimos, necesitamos personas que tengan una nueva forma de pensar, de conocer y de actuar que signifique una ciudadanía en el espacio de lo global y de lo local. Un nuevo tipo de ciudadano: el **ciudadano glocal**. Necesitamos una ciudadanía activa, en un mundo global. Esto queda expresado parcialmente en la fórmula acuñada en los últimos años y tantas veces repetida: *Pensar globalmente y actuar localmente.*

Hemos hecho una breve referencia contestando a la cuestión "en qué consiste la ciudadanía". Para ello nos hemos situado en el terreno del deber ser, es decir, en un horizonte utópico hacia el que deberíamos marchar; pero, ¿cómo son las formas prácticas de expresión de la ciudadanía en la mayoría de las ciudades?

### ¿Cómo son las formas prácticas de expresión de la ciudadanía?

Con diferentes grados de desarrollo, según las circunstancias de cada país en concreto, existen tres formas prácticas de expresión de la ciudadanía:

- **La ciudadanía civil**. Se trata de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, libertad de palabra, de

pensamiento y de creencia, libertad de propiedad y derecho a la justicia. Esta forma de ciudadanía se fundamenta en el reconocimiento del valor y dignidad inalienable de los seres humanos y de sus derechos y valores fundamentales.

- **La ciudadanía política**, que concierne a los derechos necesarios para la participación en el ejercicio del poder político: libertad de reunión y de prensa, de elegir y ser elegido, libertad para constituir partidos políticos y libertad sindical. Se trata de los derechos que garantizan a la ciudadanía las diferentes formas de expresarse para la realización de la democracia. Para su mayor y más plena realización, está estrechamente ligada con la educación cívica, como forma de dotar a los ciudadanos de los conocimientos, actitudes y comportamientos para la realización de la vida política. Supone y exige el pluralismo político e ideológico; la existencia de mayoría y minorías en el gobierno, conforme con la elección personal que hace cada ciudadano en elecciones libres y democráticas.
- **La ciudadanía social**, que cubre los derechos necesarios para asegurar a los ciudadanos una existencia mínima: en el plano económico (derecho al trabajo), de bienestar material (renta básica o mínima garantizada, subsidio familiar, igualdad de oportunidades), en el plano de la seguridad (derecho a la sanidad, a la pensión, a la protección frente a los riesgos, al descanso retribuido), y derecho a la educación y a la vivienda. Esta forma de ciudadanía se expresa en la medida en que existe una apropiación/internalización de los derechos y deberes sociales en la conciencia de los ciudadanos.

Al haber perdido muchas ciudades su carácter monocultural, se ha presentado en ellas un nuevo reto: ¿cómo crear un espacio de cohesión y convivencialidad entre diferentes culturas que coexistan en el mismo ámbito territorial?... Las ciudades educadoras han ido creando en los últimos años, como un aspecto sustancial de la práctica en la ciudad como pedagogía, una cultura de la tolerancia a través del diálogo intercultural. La función educativa del espacio ciudadano preanuncia la posibilidad de ciudades interculturales. Desligada la ciudad del tribalismo y la etnicidad, en un futuro cercano las ciudades pueden llegar a ser crisol de la diversidad y acentuar el mestizaje cultural. La cultura siempre es interculturalidad. No existen culturas puras, entendida la cultura en su alcance antropológico.



Como ha dicho el poeta ecologista Gary Snyder, "cada cultura y cada lengua viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas... Estos cruzamientos culturales son como un florecimiento periódico que absorbe, germina y estalla diseminando incontables semillas. Hoy como nunca somos conscientes de la pluralidad de los estilos humanos".

Sin embargo, se ha de advertir que toda la riqueza de este intercambio y cruzamiento cultural puede frustrarse o limitarse si es un intercambio desigual, asincrónico, en el que la cultura dominante impone, de hecho, su estilo cultural... El mestizaje cultural no debe deteriorar la identidad cultural que, en modo alguno, es algo estático, configurado de una vez para siempre. En ese contexto, las ciudades educadoras son crisol de la diversidad y de la interculturalidad.

**¿Cómo son y cómo actúan los ciudadanos en la sociedad actual? ¿En qué consiste eso que llamamos "ciudadanía"?**

Adela Cortina hace referencia a un vicio que deteriora la vida ciudadana; ella lo llama el "**vicio de la pasividad**", cuando precisamente lo que exige una moral ciudadana es que sean los mismos ciudadanos quienes asuman sus orientaciones y se hagan responsables de ellas... Aranguren, por su parte, decía que vivimos una "**democracia de masas**" y no hemos sido capaces de realizar una "**democracia de pueblos**". La democracia de pueblos, agregamos nosotros, significa la construcción de una ciudadanía activa, capaz de convertir a las personas en sujetos de una democracia. O, lo que es lo mismo, esto significa que los "**ciudadanos simbólicos**" se transforman en "**ciudadanos reales**".

Esta es la meta a la que debemos tender; a ello deben ayudar las ciudades educadoras. No puede haber ciudadanía con ciudadanos irremediablemente idiotas (*).

Nuestras sociedades están formadas por individuos y grupos que parecieran no estar muy preocupados por los problemas de convivencia o, como se decía hace unas décadas, por el bien común. El centro de interés de la mayoría de la gente está relacionado con todo aquello que hace a su

(*) Se usa la palabra "idiota" en este contexto, con el alcance que tiene en el griego clásico, aludiendo a las personas que se mantienen ajenas a los asuntos de Estado, haciendo dejación de sus responsabilidades de ciudadanos, como señaló Pericles en un famoso discurso.

propia subsistencia y con lograr el máximo bienestar material, es decir, con maximizar la utilidad individual.

El modelo neoliberal que imprime su sello al proceso de globalización en el que estamos inmersos, expresado en el pensamiento único, nos lleva a una especie de darwinismo social del "sálvese quien pueda". Ahora bien, el sacralizar la competitividad es una política destructiva de la ciudadanía.

No cabe duda —como la experiencia ha demostrado— de que el crecimiento económico es posible con un individualismo competitivo y salvaje. Sin embargo, la democracia y la ciudadanía no pueden crecer, no pueden fortalecerse, ni siquiera pueden realizarse en ese caldo de cultivo.

*Este análisis sería incompleto si no considerásemos la otra cara de la moneda: el renovado desarrollo de la ciudadanía expresado en los movimientos sociales, las ONG, las redes sociales y los foros sociales... Por limitaciones de tiempo y espacio, sólo podemos aludir a esta nueva situación que está generando ciudadanos activos, críticos y solidarios.*

**La dimensión relacional de la ciudad educadora: la convivencialidad**

He aquí que bajo la expresión **convivencialidad** se engloban diferentes cuestiones, todas ellas vinculadas con la dimensión relacional que caracteriza el movimiento de ciudades educadoras. Este es uno de los principales desafíos que afronta la educación; al mismo tiempo, la ciudad parece ser el único ámbito adecuado en donde es posible atender y resolver los problemas relacionales o, si se quiere, los problemas de convivencialidad.

Sin embargo, en la sociedad en la que vivimos hemos sacralizado la competitividad como la forma natural de resolver los problemas, cuando los intereses son contrapuestos, o cuando la diversidad cultural o religiosa acentúa las diferencias. Esta lógica de confrontación aparece como una lógica natural en nuestra sociedad. Esto conduce a que la solución sea la victoria o predominio de unos sobre otros.

La realidad de la interculturalidad o multiculturalidad de nuestras ciudades nos lleva a la necesidad de pensar los problemas que se derivan de esta nueva situación, desde una nueva concepción de la ciudadanía. Todos los miembros de una sociedad son sujetos de derechos y deberes; todos



deben ser tratados como ciudadanos. Democracia, pluralismo, diálogo, respeto a los otros, son principios fundamentales de una ética de y para ciudadanos. En el contexto de una sociedad pluricultural, la ciudadanía tiene otras implicaciones:

- Asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad, como una riqueza individual y colectiva.
- No basta con decir "yo soy tolerante"; habrá que decir "yo respeto y me alegro de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco".
- Hemos de afirmar a la vez:
  - mi derecho a ser singular,
  - el derecho de los otros a singularizarse,
  - el derecho a la diferencia, y
  - la apertura a lo universal.

Necesitamos un nuevo idioma de comprensión y colaboración entre los seres humanos, pues somos ciudadanos de la Patria-Tierra y uno de los grandes desafíos que tenemos que afrontar es cómo aprender a vivir juntos en la aldea planetaria. Antes de esto debemos aprender a convivir en los grupos y comunidades a los que pertenecemos, por el solo hecho de vivir en sociedad: la familia, el lugar de trabajo, las asociaciones, clubes y organizaciones a las que pertenecemos, el barrio, el vecindario, el pueblo, la ciudad, la región, la nación, nuestro continente, la humanidad. Existen, pues, diferentes niveles de realización de la ciudadanía.

Podemos asumir en nuestra vida de relación la diversidad cultural, ser ciudadanos participantes; sin embargo, esto es insuficiente si se excluye el problema de género. Este concepto ha puesto de manifiesto (más claramente que el concepto de feminismo) que la sociedad patriarcal y machista es una expresión cultural que revela una forma de desigualdad social. La nueva concepción de ciudadanía y la educación no sexista, deben tenerlo en cuenta. El modelo patriarcal-androcéntrico será siempre un modelo de no realización plena de la ciudadanía, hasta que la mujer (que no es "el segundo sexo", sino "el otro semejante") no alcance la igualdad tanto en el ámbito de la vida doméstica como en el de la vida pública.

Aun cuando en las últimas décadas se han producido progresos en la superación de la organización y funcionamiento machista/patriarcal de la sociedad, el problema de género no puede excluirse como asunto sustancial de

la convivencialidad, la democracia, la educación y de todos aquellos aspectos que se consideran sustanciales para una nueva ciudadanía tal como se concibe en el marco y los principios de las ciudades educadoras.

### La cultura de la paz

Si nos ceñimos a la problemática de la **cultura de la paz** —que es la cultura de la convivencialidad—, hemos de señalar que el fundamento de la misma es el sentimiento ético de rechazo y repugnancia ante la violencia. "No hay camino que lleve a la paz, la paz es el camino", decía Gandhi.

El pacifismo es mucho más que un "no a la guerra". La cultura de la paz y para la paz depende de cada uno de nosotros, de nuestro modo de vivir la cotidianeidad. Como lo recuerda el Preámbulo de la UNESCO, del mismo modo que la guerra se crea en el corazón y la mente de las personas, la paz también se crea allí.

La paz es el bien común y el aspecto sustancial de la convivencialidad, del mismo modo que el saber convivir es sustancial a la democracia y a la realización de una auténtica ciudadanía... A ello debemos tender —más aún, debemos llegar— para poder sobrevivir en la era planetaria. El desarrollo científico-tecnológico ha llegado a un nivel tal que estamos en condiciones de acabar con la especie humana, ya sea por el poder de las armas de destrucción masiva o por la catástrofe ecológica.

La paz debe ser asumida y expresada en la propia vida de hombres y mujeres. El camino para terminar con la "lógica de la confrontación" es llegar a romper el círculo de la violencia. Esto supone no sólo renunciar a la violencia inicial, sino también a la violencia que responde a la violencia.

Reconozco que lo anterior es una propuesta que está en el horizonte utópico; es el ideal de la no violencia. Como camino que lleva a la cultura de la paz, cerramos estas consideraciones con los seis puntos propuestos por el Manifiesto 2000 para la cultura de la paz y de la no violencia.



**ME COMPROMETO EN MI VIDA COTIDIANA, MI FAMILIA, MI TRABAJO, MI COMUNIDAD, MI PAÍS Y MI REGIÓN A:**

1. **Respetar todas las vidas**. Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
2. **Rechazar la violencia**. Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como son los niños y los adolescentes.
3. **Liberar mi generosidad**. Compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
4. **Escuchar para comprenderse**. Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.
5. **Preservar el planeta**. Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
6. **Reinventar la solidaridad**. Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

# 8. Las grandes propuestas de la UNESCO

La UNESCO, que es —dentro del sistema de Naciones Unidas— una especie de Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, ha formulado muchas y variadas propuestas para orientar las transformaciones educativas. De ellas queremos señalar dos, quizás las más conocidas: los logros que hay que alcanzar y la necesidad de educación permanente.

### *a. Postulados que expresan los logros que hay que alcanzar en los educandos* (*)

Los postulados en los que se debe estructurar la práctica educativa en cuanto a logros que hay que alcanzar en los educandos, se resumen en cuatro aprendizajes fundamentales:

- **aprender a ser** ..................... (actualizar y potenciar la propia existencia)
- **aprender a aprender** ........... (adquirir un método de apropiación del saber)
- **aprender a hacer**.................. (saber aplicar los conocimientos)
- **aprender a convivir**............. (saber vivir juntos en las comunidades a las que pertenecemos).

• El **aprender a ser** es mucho más que desarrollar la personalidad, entendida como un desarrollo de lo cognitivo, las emociones, las actitudes, los valores y las relaciones sociales. Aprender a ser no consiste únicamente en que el ser humano funcione bien, sino que logre imprimir un sentido a la propia existencia mediante un proyecto de vida y una orientación hacia lo que es justo y bueno. Esto supone también asumir una responsabilidad en el tiempo y en el espacio que a uno le toca vivir. Uno no puede ser plenamente ser humano, si se desentiende de los otros que no tienen la

(*) En este punto expresamos postulados contenidos en dos estudios realizados por encargo de la UNESCO. El Informe Fauré (publicado con el título *Aprender a ser*) y el Informe Delors: *La educación encierra un tesoro*.

posibilidad de realizarse como personas. Aprender a ser es aprender a vivir compartiendo, comunicando y comulgando con los otros, como ciudadanos que somos de la Patria-Tierra.

El aprender a ser supone un aprendizaje independiente de cualquier modelo preestablecido, puesto que en lo sustancial consiste en potenciar la autonomía, el juicio personal, la libre expresión, la libertad de espíritu, la ductilidad, la apertura a los otros y la alegría de vivir (dicho esto sin que la enumeración sea exhaustiva). Pero no se aprende a ser con sólo tener personalidad: hay que saber vivir comprometido y saber para qué se vive. Para decirlo en breve: desde una perspectiva pedagógica, el aprender a ser es un proceso de personalización del educador y del educando, insertos en un contexto y descubriendo el sentido de la propia vida. En última instancia, el aprender a ser es el oficio de ser persona, la tarea más insoslayable que todos tenemos.

Hay, pues, una responsabilidad personal de cada uno de nosotros. Como ya hemos dicho, sólo los seres humanos, entre todos los seres vivos que conocemos, necesitamos **hacernos**. Sólo los humanos podemos **no hacernos**: el tigre no pierde su "tigreidad", ni un perro su "perrunidad", ni el gato su "gatuneidad" —como diría Ortega—, pero los humanos podemos perder nuestra humanidad. Este hacerse, este humanizarse, en última instancia, lo debe hacer cada uno personalmente, y ello es una labor intransferible. Los vegetales "vegetando" cumplen con su finalidad y a las cosas les basta con "estar" en el mundo. Pero la existencia humana debe **realizarse**... Instalarse en la vida, vegetar, estar en el mundo, es un modo de vivir en el cual la persona humana falsea su existencia, porque el "hombre no es lo que debiera ser —como decía Fromm—, y debe ser lo que podría ser". Las personas pueden realizar un proyecto humano entre sus vidas personales, pero pueden traicionarse a sí mismas... En eso consiste la grandeza y fragilidad de su libertad.

• El **aprender a aprender** consiste básicamente en la capacidad de aprender por cuenta propia. Esto supone adquirir estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento y resolución de problemas, así como el saber regular y regir las actividades propias de cara a la autoformación. Es el arte de apropiarse del saber y la actitud de búsqueda que anima el esfuerzo que supone esa apropiación. Estudios recientes conciben la estructura cognoscitiva como **esquemas de conocimiento** integrados por elementos conceptuales, destrezas, actitudes, valores, etc. La capacidad de aprender, nos dice Savater, está hecha de muchas preguntas y algunas respuestas... En una



palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro... De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender.

Hay, pues, en el aprender a aprender, una **dimensión actitudinal**: se trata de tener y desarrollar una actitud de interrogación, haciendo preguntas relevantes, pertinentes y significativas. Pero eso no basta: se necesita el dominio de ciertos procedimientos (conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de un objetivo) que aumentan la capacidad de actuación y supone, además, el desarrollo de las habilidades y destrezas que forman el sustrato básico de los procedimientos.

Ahora bien, cuando se ha sido capaz de desarrollar estas estrategias, procedimientos y habilidades, alimentadas por la actitud de búsqueda y de interrogación, se habrá logrado —como decía Rogers— "el aprendizaje social más útil", cual es el "aprendizaje del proceso de aprendizaje". Si esto siempre fue necesario, ahora lo es mucho más, ya que los rápidos cambios en el ámbito de la ciencia y de la tecnología, y en el ámbito de la sociedad, nos exigen estudiar de por vida; necesitamos reciclarnos permanentemente. Para ello es preciso "aprender a aprender". Necesitamos adquirir como docentes —y ser capaces de transmitir a nuestros alumnos— una metodología de apropiación del saber. Si unimos a esto la sed de aprender y la capacidad para organizar nuestro tiempo, estamos en condiciones de aprender a lo largo de toda nuestra vida, "de la cuna a la tumba", como se dice en el Islam.

Todo esto nos pone de relieve que, cuando uno enseña, no es lo más importante enseñar una noción u otra, y ni siquiera los contenidos (aunque todo ello tiene también su importancia). Lo que interesa transmitir a los educandos es la capacidad de apropiarse de contenidos, el aprender a pensar y el saber plantear problemas. Con esto no se afirma que todo se hace y se logra por autoaprendizaje. Todos necesitamos de otros, pero un cierto autodidactismo está en la base del aprender a aprender y en el proceso de educación permanente: en la sociedad actual, con el crecimiento exponencial de los conocimientos, si uno no se actualiza, si no adquiere nuevos saberes, queda desfasado.

Para aprender a aprender hay que adquirir hábitos de estudio que implican:

- Concentración; no distraerse con ideas parásitas.
- Disciplina de trabajo y constancia en el esfuerzo.
- Saber buscar la información que se necesita y saber transformarla en conocimiento.

- Habilidad para el análisis e interpretación de lo que se está leyendo y la capacidad de hacer juicios críticos.
- Saber distinguir entre lo sustancial y lo secundario.

• También hay que **aprender a hacer**, como capacidad para aplicar los conocimientos, es decir, poner en funcionamiento una idea. Este aprendizaje se expresa en la adquisición de la capacidad de actuar y de realizar acciones en una determinada dirección y en un momento oportuno.

El aprender a hacer es el desarrollo de la inteligencia práctica y de la capacidad operativa en la que este tipo de inteligencia se expresa. Supone también el dominio de ciertos procedimientos de intervención y la adquisición de habilidades. Sin embargo, para aumentar la capacidad de decisión, no basta con que se desarrollen instrumentos y procedimientos. En esto influyen las características de personalidad que predisponen a "saber tomar decisiones". El aprender a hacer se desarrolla cultivando cualidades de personalidad que contribuyen a desarrollar la capacidad ejecutiva; es lo que se suele denominar como **eficacia operativa** y, de una manera más amplia, **eficiencia creativa**.

• **Aprender a convivir.** Para aprender a convivir tenemos que comenzar por reemplazar la idea darwiniana de la supervivencia de los más fuertes (considerados los más aptos), por la supervivencia de quienes son más cooperativos y más solidarios. El dinamismo de la competitividad debe ser reemplazado por la fuerza comulgante y comunicativa de la solidaridad.

La convivencia también se construye viviendo un pluralismo pleno en lo cultural, lo político, lo religioso y lo ideológico, que aliente el diálogo con todos y cada uno, capaz de generar relaciones humanas sin atisbo de discriminación por razones de raza, sexo, religión, cultura o cualquier otra circunstancia o diferenciación.

Lejos de agotar la multiplicidad de facetas que implica y supone la convivencia, diremos, por último, que hay que desarrollar una solidaridad y religación, basada en la pertenencia a la misma Patria-Tierra y en la "toma de conciencia de la comunidad de destino terrestre". Esta solidaridad convivencial incluye la dimensión intergeneracional y diacrónica, pensando en el planeta que dejamos a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos, teniendo en cuenta —como nos recuerda Cousteau— que "somos pasajeros sin nacionalidad de una nave llamada Tierra, cuyo futuro está en peligro".



### *b. La educación permanente como piedra angular de la política educativa*

Ningún país ha configurado su sistema educativo sobre la base de la educación permanente, como piedra angular de la política educativa. Sin embargo, la idea de formación permanente o aprendizaje continuo es llevada a la práctica por millones de personas que están abiertas para aprender cosas nuevas a lo largo de toda su vida.

Esta propuesta afirma la necesidad de que los servicios educacionales tengan un carácter continuo y permanente más allá de lo que tradicionalmente se ha considerado como período de escolaridad. Se apoya en la concepción de que los humanos somos seres en continua evolución, cuya capacidad de aprender perdura durante toda la vida, y que los estudios "ya no constituyen un todo definitivo que se imparte y se recibe antes de entrar en la vida adulta, cualquiera sea el nivel de este *stock* intelectual".

La educación permanente no es una forma de educación extraescolar o complementaria, ni una forma de educación popular, de promoción cultural o de educación de adultos (aunque históricamente haya surgido relacionada con estos movimientos). Se trata de una nueva perspectiva, en cuanto "designa un proyecto global encaminado —como se dice en un documento de la UNESCO— tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo".

Como puso de relieve el documento de la Comisión Delors (abril, 1996), hoy la educación permanente adquiere una nueva dimensión, puesto que en las actuales circunstancias es también "necesaria para afrontar la movilidad laboral y geográfica del futuro y para forjarse una personalidad adaptable a todas las fases del desarrollo humano y a los conflictos de la mundialización... En el siglo XXI todos deben contar con más independencia y capacidad de juicio, asociados a un sentido profundo de la responsabilidad individual; sin una formación continua que nos permita seguir el ritmo de unas transformaciones tecnológicas y sociales cada vez más rápidas, no será posible".

Sin embargo, como advierte Ricardo Díez Hochleitner, "pese a las muchas reformas propuestas durante las últimas décadas, los sistemas educativos y las modalidades de formación y entrenamiento no han logrado articular aún una **educación permanente** que permita el pleno desarrollo del potencial de cada persona y el acceso a una sociedad del conocimiento y del aprendizaje que asegure superar las grandes incertidumbres actuales".

# 9. Aprender a pensar y aprender a vivir en la era planetaria

En muchos países se hacen innovaciones educativas; en algunos se llevan a cabo reformas educativas. Ningún país ha emprendido una reforma de la educación. ¿Qué queremos decir con esta afirmación?... Emprender una reforma educativa es intentar, proponer y acometer cambios en el ámbito de la educación que sean respuesta al desafío radical (en el sentido que está en la raíz de todos los retos que aceptamos) que vivimos a comienzos del siglo XXI y que se deriva del hecho de que estamos metidos —sin ser del todo conscientes de ello—, que ya estamos viviendo en la era planetaria. Este proceso de mundialización en esta coyuntura histórica, se expresa en el proceso de globalización (económica, política y cultural) en el que nos encontramos inmersos y en el cual debemos realizar nuestras vidas y nuestros proyectos, entre ellos nuestros proyectos educativos.

Un aspecto esencial de las transformaciones educativas es formularlas como proyecto para el futuro; proyecto revisable, provisorio, tentativo y en permanente reelaboración. Aunque no intentemos hacer una reforma de la educación, es conveniente que toda proyección del futuro la realicemos —a comienzos del siglo XXI— teniendo en cuenta el contexto del proceso de planetarización/mundialización que es mucho más amplio que la globalización... En la era planetaria, tenemos que aprender a pensar y aprender a vivir conforme con las exigencias de ese proceso de mundialización.

Como punto de partida, o como sustentación de toda esta problemática, estimo que es necesario tomar conciencia de los siguientes hechos o circunstancias del mundo en que vivimos al iniciar el siglo XXI:

- la unidad de la Tierra;
- la unidad y la diversidad de los seres humanos que ocupamos la nave espacial Tierra;
- la unidad y la diversidad de la biosfera;
- el riesgo de una catástrofe planetaria, ya sea por el desastre ecológico o por una guerra nuclear;
- nuestro destino común, en tanto humanos habitantes de la Patria-Tierra;

- la necesidad de pasar de la especie humana a la humanidad o, lo que es lo mismo, la necesidad de salir de la prehistoria con todos los resabios que tenemos de la época de las cavernas, para comenzar con la historia humana.

### *a. Aprender a pensar en la era planetaria*

> *Sospechamos que muy pocos tendrán algo que objetar a la afirmación de que una meta primaria de la educación debe consistir en enseñar a la gente a pensar. Esperaríamos, en cambio, menos unanimidad en cuanto a si la educación ha tenido éxito en ese sentido.*
> **Nickerson, Perkins y Smith**

¿Qué es pensar?... La palabra "pensar" tiene muchas acepciones. Aquí la utilizaremos principalmente con el significado de "reflexionar", "considerar", "razonar". Aprender a pensar es siempre aprender a pensar por sí mismo y desarrollar la capacidad de apropiación de los saberes, de hacer preguntas y buscar soluciones y respuestas. Pero en este contexto añadimos algo: pensar en la era planetaria. Y esto por una razón principal: simplemente porque estamos, vivimos y somos en la era planetaria, inmersos en el caldo de cultivo intelectual de lo que se ha dado en llamar "el pensamiento único", expresión de la globalización uniformizante del neoliberalismo actual... Para pensar en la era planetaria, debemos dejar de ser rehenes del pensamiento único.

Vivimos en la era planetaria; consecuentemente, tenemos que aprender a pensar en la era planetaria. Esto significa:

- Pensar en el contexto de una rápida obsolescencia de los conocimientos.
- Pensar desde la incertidumbre y la perplejidad.
- Aprender a pensar la complejidad.
- Aprender a pensar en términos sistémicos.
- Desarrollar un pensamiento ecologizado.
- La búsqueda de una ciencia con conciencia.



**• Pensar en el contexto de una rápida obsolescencia de los conocimientos**

La rápida biodegradabilidad y obsolescencia de los conocimientos exige un modo de pensar que supone no instalarse en los saberes ya conocidos, desechar lo que considerábamos como cierto tan pronto como los hechos falsean lo que habíamos admitido como verdadero.

Esto nos lleva a una historia de rupturas y fidelidades; rupturas con lo que se considera que ya no sirve, fidelidades con lo nuevo que se ha ido descubriendo y reemplaza lo que uno había sostenido.

**• Pensar en la incertidumbre y la perplejidad**

Desde el campo de las ciencias hasta el de las predicciones económicas, marchamos a tientas en un laberinto de perplejidades, en medio de un "azar desorganizador", como dice Atlant, presente en el mundo físico, biológico y humano, y expresado en una relación dialógica entre orden/desorden/organización. Al introducirse las ideas del caos y el azar (como elementos esenciales de la realidad), el orden, el determinismo y el poder de predicción han quedado excluidos de la ciencia, tal como la habíamos concebido hasta ahora. "En nuestro universo —afirman Stengers y Prigogine— parece haberse desvanecido para siempre la seguridad de reglas estables, permanentes. Vivimos en un mundo peligroso e incierto, que no inspira confianza ciega."

Abandonar las certidumbres o, lo que es lo mismo, saber pensar desde la incertidumbre y la perplejidad, nos conduce y nos invita a una interpelación permanente. Admitiendo la rápida biodegradabilidad y obsolescencia de los conocimientos, se excluye toda instalación en verdades adquiridas y toda forma de parasitismo mental. Toda ciencia, toda técnica, todo pensamiento, toda vida..., están siempre en permanente devenir. Todo pensamiento siempre ha de ser corregido y reajustado, reformulado y reelaborado; nunca terminado. Los seres humanos buscamos certidumbres; la ciencia actual nos introduce en la incertidumbre.

**• Aprender a pensar la complejidad de lo real**

Existen circunstancias que están llevando a la necesidad de desarrollar un pensamiento complejo, ajenas a lo que acontece en el ámbito de la ciencia; se

trata de los desafíos del proceso de globalización y la aceleración de los cambios históricos. Vivimos en la era planetaria, una de cuyas manifestaciones es el proceso de planetarización/globalización en el que estamos inmersos. A poco que intentamos comprender el mundo actual, las principales dificultades que afrontamos son la imbricación, retroacción y complejidad de los problemas insertos en una sinergia planetaria. Se ha dicho que vivimos en un mundo de "complejidad creciente y de comprensión retardada". Por otro lado, el desarrollo de la ciencia moderna pone de relieve ante nosotros la complejidad de todo lo existente y, de manera particular, de los seres vivos. Esto exige —para aprender a pensar en la era planetaria— abrirse al pensamiento de la complejidad de lo real, forjar un pensamiento capaz de pensar esa complejidad.

Esta es una exigencia no sólo de la complejidad de los problemas que afrontamos —acrecentada por la interdependencia de los problemas a escala planetaria—, sino también de la complejidad de las ciencias hoy más desarrolladas, tanto la física cuántica como la biología molecular. Necesidad urgente en la sociología, dramática en la política: el pensamiento simplificado/mutilante de nuestros políticos ha llevado a la humanidad a una situación límite, pues, además de su incompetencia e inmoralidad, producen "ideas cada vez más simplificantes para sociedades cada vez más complejas".

¿En qué consiste esta reforma del pensamiento que permitiría el advenimiento de un "pensamiento complejo, capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antroposocial"?

Tenemos que asumir la complejidad y lo que implica la lógica de la complejidad, expresada en un modo de razonar que incluye el orden-desorden-interacción-organización-creación presentes tanto en el campo de la física cuántica como en el de la astrofísica y la cosmología; en los campos morfogenéticos de la biología y en la realidad eco-bio-socio-antropológica de las ciencias humanas. Esta lógica inclusiva y dialógica de la complejidad impone la necesidad de articular diversos saberes y la multidimensionalidad en que se expresa la realidad. La complejidad está estrechamente ligada con la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Aprender a pensar la complejidad es saber pensar la **multidimensionalidad** de la realidad, la **policausalidad** de todo fenómeno, proceso o problema social. Para concebir y pensar la diversidad, multidimensionalidad y policausalidad de toda realidad antroposocial, es necesaria una mirada o **visión polinuclear**. Esto, a su vez, nos ha de conducir a una teoría polinucleada.



Necesitamos tener una perspectiva global que, como dice el físico David Bohm, significa el paso del "fetichismo del fragmento" a la búsqueda de una "totalidad no dividida en movimiento fluyente". En la cultura contemporánea existe el imperio del fragmento, o, lo que es lo mismo, una visión fragmentaria y reduccionista de la realidad. Lo que Ortega y Gasset había llamado "la barbarie de la especialización".

### • Aprender a pensar en términos sistémicos

Aprender a pensar en la era planetaria supone también la necesidad de un enfoque sistémico, fundado en las siguientes razones principales:

- **La realidad es sistémica**, es decir, los elementos que la componen se hallan en relación funcional, donde cada una de las partes es interdependiente respecto de las demás.
- **Los problemas que afrontamos en la realidad son sistémicos**, habida cuenta de que existe una interrelación e interdependencia entre los problemas.
- Consecuentemente, **hay que abordarlos de manera sistémica**, tanto para conocerlos como para actuar de manera transformadora sobre la situación-problema que es motivo de nuestro análisis y tratamiento.

Se trata de asociar la idea de la unidad con la diversidad y multiplicidad, teniendo en cuenta que el todo es más que la suma de las partes, al mismo tiempo que determina la naturaleza de las mismas. Las partes no se pueden entender aisladas del todo, al mismo tiempo que son interdependientes y están dinámicamente interrelacionadas entre sí dentro del contexto de una totalidad.

### • Desarrollar un pensamiento ecologizado

La visión o perspectiva ecológica, consiste en percibir todo hecho, fenómeno o proceso en sus interconexiones, relaciones, interdependencias e intercambios que, como parte de algo, tiene con el entorno o todo al que pertenece. Y, cada caso, incluido y relacionado con una totalidad mayor.

El pensamiento ecologizado no es otra cosa que una expresión del paradigma ecológico, entendido como un modelo explicativo caracterizado por percibir y considerar a todo fenómeno autónomo (en el sentido de estar auto-organizado) en su relación con el todo al que pertenece, sea éste su entorno o su contexto. Esto es acorde con los principios básicos de la ecología: "todo está relacionado con todo", "nada ocurre de manera absolutamente aislada" y "nadie actúa en completa independencia". Precisamente esta idea de interrelación es la que fundamenta tanto el pensamiento ecológico como el pensamiento sistémico que, con una perspectiva cibernética, nos permite incluir simultáneamente lo uno (el todo) con lo diverso (las partes).

### • Más allá de la ciencia: en búsqueda de la sabiduría

> *Aun cuando podríamos ser sabedores (*savants*) por el saber ajeno, sólo podemos ser sabios (*sages*) por nuestra propia sabiduría.*
> ***Montaigne***

Reivindicamos la razón como instrumento de conocimiento, y la actitud científica como un modo de hacernos más responsables en nuestros juicios y opiniones; de ser menos autoritarios y, sobre todo, más tolerantes. Sin embargo, debemos ir más allá del racionalismo y de la ciencia. Asumimos que la ciencia es necesaria, que es una formidable creación del espíritu humano, pero ella sola es insuficiente. Lo racional no es la totalidad de la vida. No se puede marchar hacia el camino de la sabiduría si escindimos el conocimiento de la vida. La sabiduría no fragmenta el cuerpo, la mente y el espíritu. Integra la racionalidad de la ciencia y la tecnología con la sensibilidad y la emoción, el trabajo y la fantasía, el pensamiento y la acción, de modo que, retroactuando sobre la conciencia, lleve a un modo de ser, de pensar y de actuar propio de la sabiduría.

A pesar de todas las contribuciones altamente positivas que la ciencia y la tecnología hicieron a la sociedad y a los seres humanos, la concepción racionalizada-cientificista-tecnológica que le sirve de referencia, ha configurado un universo, una sociedad y un modo de actuar:

- hiperobjetivo,
- empírico-instrumental,



- pragmático-oportunista,
- prosaico-utilitario,
- burocrático-deshumanizado.

El desarrollo científico-tecnológico y la racionalidad instrumental no han sido seguidos por un desarrollo ético.

Estas notas o características —que expresan los rígidos esquemas de la racionalidad occidental— son lo negativo de la concepción científico-tecnológica e imprimen su sello a la sociedad en que vivimos a comienzos del siglo XXI; necesitan, así, el complemento o contrapeso del universo de:

- la música y la danza;
- la poesía y la literatura;
- la ética y la estética;
- la mística y la religión;
- la historia y la filosofía;
- el silencio, la soledad y la meditación;
- la alegría y el juego;
- el sentimiento, la afectividad y el erotismo;
- la pasión del amor y la ternura.

Visto el problema desde una perspectiva más global, necesitamos una fertilización recíproca entre la racionalidad de Occidente y la capacidad de contemplación de Oriente. Un cruzamiento fertilizante entre la razón, el análisis, la experimentación y la intuición, el silencio, la capacidad para admirarse y para entrar en comunión con todo lo existente... Ser persona es lo verdaderamente sustancial; ser un buen investigador puede ayudar a explicar alguna parte de la realidad; ser científico es trabajar en el ámbito más elevado que ha creado la razón humana; la búsqueda de la sabiduría es la marcha hacia la plenitud como ser humano.

### ¿Qué es la sabiduría?

> *La sabiduría es el arte de la vida... Es un* savoir vivre, *donde* savoir *no es un saber sobre la vida, sino experiencia plena de la vida.*
> **Salvador Panikkar**

¿Qué es la sabiduría?, nos preguntábamos... Respondemos con palabras de Panikkar: "la sabiduría es el arte de la vida"... la "experiencia plena de la vida" es una "forma de gozar el sentido más profundo de la vida", es "vivir la armonía de todos las polaridades de la existencia", es una "experiencia integral que da forma a nuestra vida". La sabiduría tiene que ver con el arte de vivir, y se expresa de manera particular en un estilo de vida. No es tanto en los libros como en la vida donde hemos de buscarla y realizarla.

- Vivir .................................... Significa tener un proyecto de vida.
- Aprender a vivir en búsqueda de la plenitud ...... Es desarrollar, tanto como sea posible, la propia personalidad, expresada sobre todo en la capacidad de amar.
- Amar .................................. Es darse a los demás, trabajar por causas que nos trascienden como individuos. "De todas las emociones —nos dice Maturana—, la única que amplía nuestra visión es el amor."
- Albergar la ilusión de dejar un legado ............. No en sentido de herencia, sino de haber vivido de tal manera que en algo (aunque sea muy pequeño) hayamos ayudado a que el mundo sea más humano.

Vivimos en un mundo colmado y pletórico de ciencia y tecnología y, al mismo tiempo, pobre y raquítico en sabiduría... Existe una asombrosa disparidad, una inmensa brecha, entre el nivel alcanzado por los conocimientos científicos, el desarrollo de la tecnología, la sofisticación de los instrumentos de investigación y los afinamientos de los procedimientos, y el limitado desarrollo de la sabiduría, la ética y la espiritualidad. Para decirlo de otra forma: hay un desfase entre el nivel de conocimientos y el saber vivir para realizarnos en nuestra condición humana... La educación debe ofrecer un puente, una conexión entre los cambios en el modo de pensar y los valores; entre el aprender a pensar en la era planetaria y el aprender a vivir en esta era.

No pretendo tener "la respuesta" acerca de los valores necesarios para vivir en la era planetaria. Lo que puedo ofrecer es mi búsqueda de respuesta. Consiguientemente, no defiendo ninguna certeza, sino que expresaré mis



búsquedas, con sus incertidumbres y perplejidades. Para decirlo en breve: ofreceré mis pobres hallazgos.

### *b. Aprender a vivir en la era planetaria*

Cuando nos preguntábamos acerca de la sabiduría, decíamos que ésta no es una cuestión fundamentalmente intelectual sino vital: **es el arte de la vida**. La vida es, precisamente, la realidad radical de cada ser humano. La vida de cada uno; tu vida, mi vida. Esta vida la hemos de hacer cada uno de nosotros; nadie nos hace la vida, aunque algunos destruyen la suya propia y la de otros negándoles la condición de dignidad, explotándolos, oprimiéndolos, dominándolos, agrediendo y aun matando.

Muy poca gente, y muy raramente, se plantea la **necesidad de aprender a vivir**. Por eso, vivir es algo perogrullesco, y el saber vivir un hecho raro, como rara es la sabiduría. Uno puede **existir estando**; puede trabajar mucho y hacer muchas cosas sin importarle aprender a vivir. Es la gente que considera que esto no debe ser una preocupación, todo es natural y el vivir es algo obvio, como si uno supiese hacerlo, sin necesidad de hacer ningún esfuerzo. Son millones los seres humanos que no sienten la necesidad de preguntarse acerca del sentido de la vida y de plantearse la necesidad de aprender a vivir.

Pero si quiero **existir viviendo**, me he de plantear la necesidad de aprender a vivir. El arte de aprender a vivir aparece como problema a resolver, como desafío, sólo cuando quiero vivir una existencia auténtica... Es decir, cuando quiero dar el salto —dicho en lenguaje existencialista— de la existencia inauténtica a la existencia auténtica.

Y cuando quiero vivir una existencia auténtica, tengo que plantearme el problema del sentido de la vida, las preguntas radicales a las que antes aludíamos, y tengo que tener —de acuerdo con esas respuestas— un proyecto de vida... Una vida plena supone querer realizar un proyecto; un proyecto que se puede modificar (reajustarlo, ampliarlo, reducirlo y aun cambiarlo) a medida que transcurre nuestra vida. Lo que importa es tener una meta u objetivo en la vida; esa meta u objetivo supone un proyecto y ese proyecto ha de tener tal significación de modo que sea, a su vez, motor/motivación para vivir. Cuando uno se apasiona por un proyecto, por algo que quiere realizar, la vida adquiere más intensidad. Y, cuando ese proyecto es un proyecto

de servicio a los demás, la vida adquiere la profundidad y el sentido que proporciona la fraternidad.

Este aprender a vivir, visto desde la mirada o perspectiva de la educación, podría resumirse en una serie de líneas de actuación concretas:

- Desarrollar la responsabilidad personal de toda persona, por todo lo que pasa en nuestro planeta. Frente al desastre ecológico que está arruinando nuestro más importante patrimonio (la Tierra como ecosistema de vida), surge la necesidad de crear en los niños y los adolescentes una actitud vital que supone sensibilidad ecológica y educación ambiental.

*No tenemos más que una Tierra, somos parte de esta Tierra; somos compañeros en la misma nave espacial.*

- Hoy, aquí y ahora, a cada uno de nosotros le concierne el futuro de la humanidad que ocupa esta "nave espacial" Tierra, que es el rinconcito cósmico en el que vivimos y somos.
- Aprender a vivir en comunión con la naturaleza, pre-condición para saber vivir en fraternidad con los seres humanos. A este respecto conviene recordar lo que decía sabiamente un jefe indio: *"Todo lo que le ocurre a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra"*.
- La era planetaria nos exige —como dice Savater— la "camaradería vital que ha de existir entre todos los seres humanos y los valores para ser compartidos no han de reclamar más requisitos que la pertenencia a la especie humana".
- Necesitamos de una **ética planetaria**:

- Que lleve a una solidaridad intergeneracional y diacrónica: el futuro de los que habitarán la Tierra nos concierne a cada uno. Los bienes y recursos de la Tierra pertenecen también a las generaciones que vendrán.
- Que reemplace la idea darwiniana de la supervivencia de los más aptos y más listos, por la supervivencia de los más cooperativos y solidarios.
- Que sea respuesta a las exigencias que la vida nos reclama en cuanto seres humanos que convivimos en relación con otros seres vivos (humanos, animales, pájaros, insectos, árboles), con la naturaleza toda y la misma madre tierra que nos mantiene y acoge y en cuyo seno somos y estamos.
- Que enseñe a convivir en la aldea planetaria; a asumir la diversidad, y la pertenencia a lo múltiple como una riqueza personal y electiva.



- Que enseñe a la gente a vivir con lo necesario, desechando toda forma de ostentación y despilfarro. Ello supone la búsqueda de una civilización de la austeridad compartida, caracterizada por la simplicidad y sencillez en el modo de vivir, con el propósito de asegurar que los recursos limitados alcancen para todos; como lo dice Abbe Pierre, en el mundo actual "hay una primera urgencia: compartir".

- Hacia una conciencia cósmica, sabiendo de nuestra finitud y pequeñez en el cosmos al que pertenecemos. Un cosmos en expansión desde hace 14.000 millones de años, y nosotros en un "rinconcito cósmico" que es la Tierra, pequeño planeta azul del sistema solar, en las afueras de nuestra galaxia que —a su vez— es parte de un grupo de millones de galaxias.
- En esa inmensidad, nuestra finitud, y en la finitud de todos y cada uno de los seres humanos, en cada uno de nosotros hay un valor máximo y absoluto: **el valor de la vida**, de toda la vida, la de los seres humanos, de los animales, de los árboles, de las plantas, de la Tierra misma.

*Una ética planetaria y una conciencia cósmica es lo que nos debe llevar a vivir en armonía con el todo. A reencantar el mundo y darle a la vida toda la belleza y toda la poesía que puede tener.*

**Apertura a la trascendencia, como tránsito de una existencia inauténtica a una existencia auténtica**

El tránsito de una existencia inauténtica a una existencia auténtica no se logra a través de lucubraciones teóricas ni mediante la lectura de libros: es la necesidad de respuesta al sentido de la vida, de la propia vida. Y la apertura a la trascendencia es abrirse al misterio de la vida, del cosmos y de la muerte, ya sea como tránsito hacia otra dimensión o como límite irrebasable de la existencia.

Esta apertura se logra no porque se sigue a un gurú (en cualquiera de sus múltiples versiones), sino como una opción personal, respetando todas las opciones diferentes a la nuestra.

- Preguntarse sobre las cuestiones básicas de la existencia: ¿de donde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es el sentido de la vida?... Frente a

estas preguntas, sólo caben opciones y respuestas personales, sabiendo que las mismas pueden modificarse a lo largo de la vida.

- Cualquiera sea la opción personal, debemos respetar la pluralidad de opciones existentes. La coherencia con la propia opción no debe suponer ni sectarismo ni fanatismo. Respetar es no exigir, ni obligar, ni agredir, ni manipular: es permitir que el otro sea de acuerdo a sus propias opciones y convicciones.

No hay vida auténtica si no nos preguntamos sobre las cuestiones fundamentales de toda existencia humana. Vivir no es sólo existir, es saber para qué se vive, aunque se viva agobiado de problemas en la incertidumbre, en medio de pesares y de sufrimientos, pero sabiendo que se quiere ir en una determinada dirección, porque se tiene una razón para vivir. De lo contrario, podemos atiborrarnos de conocimientos, podremos adquirir muchas capacidades y habilidades prácticas, hasta podríamos llegar a ser intelectuales, artistas o científicos pero, si la vida carece de sentido, no será ello un modo de realización humana.

El saber para qué vivimos es lo que nos hace más libres y más personas... Pero nadie encuentra respuestas sin haber preguntado y sin haber buscado. De esta forma, viviremos nuestra vida, no sólo la llenaremos haciendo cosas o matando el tiempo cuando estados aburridos. Para ello debemos dar respuesta a dos grandes categorías de cuestiones fundamentales:

- unas, acerca del sentido de la vida, la búsqueda del sentido último de la existencia;
- otras, sobre lo que queremos hacer en nuestra vida, en el tiempo y el espacio que nos toca vivir.

En primer lugar debemos preguntarnos: **¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es el sentido de la vida?** Las respuestas a estas interrogaciones dan lugar a que tomemos una opción frente a lo religioso, que no significa necesariamente optar por una u otra de las religiones, y menos aún significa instalarnos en un sistema de certezas y de seguridades que, como la historia ha demostrado, sólo lleva a los fanatismos, a los sectarismos, a la intolerancia y hasta a las guerras santas; formas todas ellas que **velan** más que **revelan** el rostro del Dios que proclaman. La religiosidad a la que aludimos es la apertura hacia la trascendencia, al misterio de la existencia; es buscar el sentido último de la vida, abiertos a la pluralidad de expresiones de la trascendencia. Religión proviene del latín *re-ligare,* es una "religación" con el absoluto, y el absoluto de cuya existencia tenemos certeza es el mismo ser humano y la vida.



Además, debemos interrogarnos acerca de **qué tipo de sociedad y qué tipo de organización socioeconómica deseamos**. ¿Aceptamos lo existente en el modo de vivir o debemos intentar cambiarlo? ¿Vale la pena hacer algo para mejorar la sociedad en la que vivimos? ¿Desde dónde podemos intentar hacer algo?

Las respuestas a estas preguntas nos conducen a las opciones ideológicas y políticas (no necesariamente partidistas), porque optamos por un determinado tipo de sociedad que, aunque no la veamos alcanzable ni realizable en nuestra vida, queremos hacer algo para tender hacia ella. Las respuestas a estas cuestiones nos llevan al compromiso social, a la participación ciudadana y a formas de acción social que dan vida al tejido social.

Frente a estos dos grupos de preguntas fundamentales, sólo caben opciones personales. Cualquiera sea la opción personal, debemos vivir en coherencia con ella pero, al mismo tiempo, debemos respetar la pluralidad de opciones existentes. No hay opción personal auténticamente humana, sin respeto a las otras opciones. Respetar no es exigir, ni obligar, ni agredir, ni manipular. Al mismo tiempo, hay que estar abierto a todo nuevo camino y en diálogo con todos, permitiendo que los otros sean de acuerdo con sus propias opciones y sus propias convicciones.

Para esto debemos relativizar nuestras propias posiciones y opciones, para no creernos nunca poseedores de la verdad.

*Sin respuesta a estas cuestiones viviremos una existencia inauténtica, actuaremos con trivialidad y superficialidad; muy "marchosos", pero sin saber hacia dónde marchamos.*

## ANEXO 1

# Marco de acción acordado en Dákar

*Para tener una idea más completa de la propuesta de "Educación para todos", ofrecemos este anexo conteniendo una síntesis del marco de acción acordado en la reunión de Dákar (Senegal, 2000).*

Según señala un informe de prensa dado a conocer por la UNESCO a pocos días de finalizar el Congreso Mundial de Dákar, delegados de 181 países, entre ellos jefes de Estados y funcionarios claves, adoptaron un Marco de Acción comprometiendo a sus gobiernos a lograr una educación básica de calidad para todos, con particular énfasis en la educación de las niñas y un compromiso por parte de los países e instituciones donantes en el sentido de que "ningún país que se comprometa seriamente con la educación básica se sentirá frustrado en el logro de este fin por falta de recursos".

Los 1.500 participantes del Foro Mundial sobre la Educación enfatizaron el hecho de que mientras ha habido un significativo progreso en muchos países, no es aceptable que más de 113 millones de niños (en su mayoría niñas) no tengan acceso a la educación primaria, que 880 millones de adultos sean analfabetos, que la discriminación de género continúe impregnando el sistema educativo y que la calidad del aprendizaje no cubra las necesidades de las sociedades.

"El Marco de Dákar —dice el resumen de la UNESCO— enfrenta los desafíos del siglo XXI señalando la importancia de una educación para las niñas, un aprendizaje de calidad y el alcance de aquellos que continúan excluidos de la educación (niñas, niños trabajadores, niños pertenecientes a etnias minoritarias y niños afectados por violencia, conflictos, incapacidades físicas y sida".

La educación fue definida como un derecho humano fundamental y la clave para la paz y un desarrollo sostenible. Los gobiernos participantes se comprometieron al logro de los objetivos siguientes:

1. Expandir y mejorar la educación y el cuidado integral de los niños pequeños, especialmente de los más vulnerables y desfavorecidos.

2. Asegurar que para el año 2015 todos los niños, especialmente las niñas, niños en circunstancias difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una educación primaria obligatoria y completamente gratis, de buena calidad.

3. Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes estén cubiertas a través de un acceso equitativo a programas de aprendizaje apropiados y técnicas necesarias para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.

4. Lograr un 50 por ciento de aumento en el nivel de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente de mujeres, así como también un acceso equitativo a la educación básica y continua para adultos.

5. Eliminar las diferencias de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005 y lograr una equidad de género para el año 2015, con especial énfasis en el total aseguramiento y acceso igualitario para las niñas a una educación básica de buena calidad.

6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación para lograr reconocidos y cuantificables resultados de aprendizaje para todos, especialmente en literatura, matemáticas y técnicas esenciales para la vida cotidiana.



Tal cual señala el informe de la UNESCO, para lograr estos objetivos "los delegados se comprometieron a desarrollar sistemas fiables de gerencia y gestión educativa, poner en marcha programas educativos de lucha contra el sida, tomar en cuenta las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos armados, crear escuelas seguras y amigables, equiparar las nuevas técnicas de información y comunicación y monitorear sistemáticamente el progreso de estos objetivos". También "se comprometieron a estimular la participación de la sociedad civil en el monitoreo y puesta en marcha de las estrategias para el desarrollo educativo".

Las estrategias serán puestas en marcha principalmente a través de mecanismos ya existentes, sobre todo a nivel nacional. Los países participantes prepararán un Plan Nacional de Educación para Todos integral para el 2002, consultando, al menos, con la sociedad civil nacional. El plan será preparado en el contexto de la reducción de la pobreza en general y estrategias de desarrollo y, entre otras cosas, deberá especificar reformas, incluir indicadores de desempeño a mediano plazo y establecer prioridades presupuestarias para el logro de los objetivos no más allá del año 2015. Estrategias concretas deben identificarse para integrar en la educación a los actuales excluidos. De acuerdo con lo definido en Dákar, las actividades regionales para sustentar los esfuerzos nacionales se apoyarán sobre las organizaciones, redes e iniciativas regionales y subregionales existentes, las que podrán ampliarse de ser necesario.

El Foro Mundial fue un seguimiento a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Sintetizó los resultados de dos años de evaluación, llevada a cabo por 181 países a través de un equipo nacional en cada uno de ellos en coordinación con grupos consejeros del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), UNESCO, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), UNICEF, el Banco Mundial, agencias bilaterales donantes, bancos de desarrollo y organizaciones intergubernamentales.

# ANEXO 2

## La escolarización en Latinoamérica

**Tasas netas de escolarización** (en porcentajes de la población del grupo de edad que corresponde)
**Gastos públicos** ordinarios por alumno (en porcentajes del PIB por niveles de estudio)

| | PREESCOLAR | | PRIMARIA | | SECUNDARIA | | UNIVERSIDAD | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tasa | Gasto | Tasa | Gasto | Tasa | Gasto | Tasa | Gasto | Gasto total por alumno (% PIB por habitante) |
| Argentina | 57 | 9 | 100 | 11 | 74 | 14 | 47 | 20 | 13 |
| Bolivia | 34 | 6 | 100 | 11 | 70 | 14 | 28 | 52 | 14 |
| Brasil | 42 | 14 | 98 | 11 | 50 | 11 | 14 | 83 | 14 |
| Colombia | 31 | — | 87 | — | 57 | — | 21 | — | Sin datos |
| Costa Rica | 56 | 17 | 92 | 20 | 44 | 32 | 31 | 37 | 25 |
| Cuba | 96 | 11 | 97 | 21 | 75 | 32 | 19 | 70 | 31 |
| Chile | 38 | 11 | 88 | 13 | 70 | 14 | 34 | 23 | 14 |
| Ecuador | 52 | — | 97 | — | 46 | — | — | — | Sin datos |
| El Salvador | 28 | 6 | 81 | — | 43 | 7 | 18 | 9 | 8 |
| Guatemala | 33 | — | 83 | — | 28 | — | — | — | Sin datos |
| Honduras | — | — | — | — | — | — | 13 | — | Sin datos |
| México | 68 | 6 | 100 | 10 | 56 | 17 | 18 | 44 | 14 |
| Nicaragua | 26 | — | 80 | — | 39 | — | 12 | — | Sin datos |
| Panamá | — | — | — | — | — | — | — | — | Sin datos |
| Paraguay | 55 | — | 92 | 11 | 42 | 19 | — | — | 16 |
| Perú | 59 | 7 | 100 | 7 | 61 | 11 | 28 | 22 | 10 |
| R. Dominicana | 30 | — | 87 | — | 53 | — | — | — | Sin datos |
| Uruguay | 40 | 8 | 92 | 8 | 66 | 11 | 35 | 19 | 10 |
| Venezuela | 44 | — | 88 | — | 50 | — | 29 | — | Sin datos |

Fuente: *Informe Regional-América Latina y el Caribe,* Instituto de Estadística de la UNESCO, 2001.

## ANEXO 3

***Aprender a pensar*** *supone y exige el desarrollo cognitivo. En este anexo presentamos los diversos tipos de programas de entrenamiento en esta materia.*

***Tipo 1:*** **Ejercitan operaciones cognitivas básicas**

FIE: Enriquecimiento instrumental (Feuerstein y Col., 1980).
SOI: Estructura del intelecto (Meeker, 1969).
SAPA: Ciencia... Un enfoque procesual (Gagné, 1976).
TA: Piensa sobre... (agencia para la enseñanza por TV, 1979).
BASICS: Construcción y aplicación de estrategias para incrementar la competencia intelectual (Ehrenberg y Sydelle, 1980).
PI: Proyecto inteligencia (Universidad de Harvard, 1983).

***Tipo 2:*** **Enseñan principios heurísticos para solucionar problemas**

POPS: Patrones de solución de problemas (Rubinstein, 1975, 1980).
SHIMPS: Heurísticos para resolver problemas matemáticos (Schoenfield, 1980).
APIT: Curso práctico sobre pensamiento (Wheeler y Dember, 1979).
CSP: Comprensión y solución de problemas (Whinbey y Loch head, 1979).
PTP: Programa para desarrollar el pensamiento productivo (Covington et al., 1974).

CORT: Programa para desarrollar el pensamiento creativo (De Bono, 1983).

*Tipo 3:* **Buscan facilitar el acceso al pensamiento formal**

ADAPT: Desarrollo del pensamiento abstracto (Campbell y col., 1980).

DOORS: Desarrollo de las habilidades de razonamiento propias del pensamiento formal (Schermerhorn y col., 1982).

SOAR: Programa de razonamiento analítico (Carmichel y col., 1980).

DORIS: Desarrollo del razonamiento en el área de las ciencias (Carlson y col., 1980).

*Tipo 4:* **Ejercitan la adquisición de conocimientos a partir de los textos**

CMLR/LS (JAK): Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto del aprendizaje de destrezas a través del análisis de las estructuras de los textos (Katyims et al., 1981).

TRICA: Enseñar a leer en áreas de contenido específico (Herber, 1978).

LSTP: Entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Underwood, 1982).

TCIS: Enseñanza de estrategias de aprendizaje independientes del contenido (Dansereau y col., 1979).

*Tipo 5:* **Ejercitan en el manejo del lenguaje y su transformación**

CCC: Confronta, construye, completa (Easterling y Pasanen, 1979).

LRWB: El pequeño libro rojo de la escritura (Scardamalia, Bereiter y Fillon, 1979).

RDCH: Retórica: descubrimiento y cambio (Young, Becker y Pike, 1970).

TUD: Enseñanza del universo del discurso (Moffett y Wagner, 1976).

Fuente: ***Cuadernos de Pedagogía***, Nº 164.